

---

## COMO FAZER ANÁLISE DE CONTEÚDO? RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA

---

HOW TO DO CONTENT ANALYSIS?  
AN EXPERIENCE REPORT OF A WORKSHOP ON RESEARCH METHODS

---

¿CÓMO HACER EL ANÁLISIS DE CONTENIDO?  
INFORME DE EXPERIENCIA DE UN TALLER DE METODOLOGÍA DE  
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

---

*Lília Rolim Abadia<sup>1</sup>, Carlos Ângelo de Meneses Sousa<sup>2</sup>*

### RESUMO

Este relato de experiência descreve uma oficina de metodologia de pesquisa centrada no método de análise de conteúdo tal como articulado por Laurence Bardin. A oficina foi ministrada na Universidade Católica de Brasília, no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, e teve como objetivo fornecer ferramentas técnicas e críticas de análise de dados para alunos de mestrado e doutorado. O presente exercício descritivo-reflexivo é feito à luz da “reflexão sobre a ação” de Doland Schön (2008), propondo descrever e analisar a prática pedagógica do ensino de análise de conteúdo. Assim, tencionamos estimular a discussão sobre as competências da pesquisa acadêmica e do seu ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologia da pesquisa. Análise de conteúdo. Reflexão-na-ação. Reflexão sobre a ação.

### ABSTRACT

This experience report describes a research methodology workshop focused on the content analysis method articulated by Laurence Bardin. This data analysis workshop was taught at the Catholic University of Brasília, under the Pos-graduate *Stricto Sensu* Program in Education, and aimed to provide technical and critical research tools for master and PhD students. The present descriptive-reflective exercise is performed in light of the “reflection on action” of Doland Schön (2008), proposing to describe and examine the pedagogical practice of content analysis teaching. To this end, we intend to encourage the discussion on academic research skills and their guidance.

**KEYWORDS:** Research methodology. Content analysis. Reflection-in-action. Reflection on action.

---

<sup>1</sup> Doutora em Teoria Crítica e Estudos Culturais - Universidade de Nottingham, Inglaterra. Pesquisadora associada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação - Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, DF - Brasil.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia - Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF e Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa (Portugal). Professor Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação - Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, DF - Brasil.

**Submetido em:** 20/01/2021 - **Aceito em:** 22/04/2021 - **Publicado em:** 31/03/2023

## RESUMEN

Este informe de experiencia describe un taller de metodología de investigación centrado en el método de análisis de contenido según lo articulado por Laurence Bardin. Este taller de análisis de datos se impartió en la Universidad Católica de Brasilia, en el marco del Programa de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación, y tuvo como objetivo brindar herramientas de investigación técnica y crítica para estudiantes de maestría y doctorado. El presente ejercicio descriptivo-reflexivo se realiza a la luz de la “reflexión sobre la acción” de Doland Schön (2008), proponiendo describir y analizar la práctica pedagógica de la enseñanza del análisis de contenido. De esta manera, pretendemos fomentar el debate sobre las habilidades de investigación académica y su orientación.

**PALAVRAS-CLAVE:** Metodología de investigación. Análisis de contenido. Reflexión en la acción. Reflexión sobre la acción.

\*\*\*

## 1. INTRODUÇÃO

Na nossa experiência de ensino de metodologia da pesquisa, no mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGdu-UCB), observamos que um dos maiores desafios da disciplina consiste na fase da análise de dados e informações geradas na investigação. Se os métodos de coleta e geração de dados são mais facilmente assimilados pelos alunos, já os procedimentos de análise representam o desafio de ir além das vivências e concepções prévias em relação ao tema. Correntemente, acompanhamos dificuldades de conciliação entre a teoria e a metodologia, ouvimos relatos de desnorteamento na etapa de análise de dados e constatamos a destinação de pouco tempo a essa etapa da pesquisa. Cabe salientar que muitos dos mestrandos e doutorandos do programa não tiveram, durante a graduação, uma significativa formação em metodologia científica nas ciências sociais e humanas. Contudo, este não é um problema específico dos alunos do PPGdu-UCB, pois, como já observado por outros pesquisadores (MARTINS, 2004; GOLDEBERG, 2011; SILVERMAN, 2011), a fase da análise de dados levanta muitas dúvidas em pesquisadores neófitos, sobretudo no que diz respeito à fronteira entre interpretação e confirmação de viés.

Consideramos que, no cerne da dificuldade em análise de dados, está a falta de clareza sobre a tessitura metodológica no trabalho acadêmico. Em outras palavras, aprender metodologia científica requer um exercício filosófico, concomitante com a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos. Uma vez que tanto a ação filosófica quanto o aprendizado de teorias e técnicas são profundamente imbricados e dependentes, cabe aos pesquisadores encetar um processo analítico de desmembramento dessas operações para compreender a metodologia como “o itinerário a ser seguido para se alcançar o objetivo da ciência de lidar com as realidades teórica e prática” (VASCONCELOS, 2017, p.37). Este não é um exercício simples, pois demanda uma abertura à possibilidade de erro, de desvios, de rearticulações – a algo próximo ao “talento artístico” de que nos fala Donald Schön<sup>3</sup> (2000, p. 22) – e, conseqüentemente, a uma postura autocrítica.

Como professores-pesquisadores, não podemos nos eximir do exercício autocrítico do trabalho acadêmico. O presente relato de experiência origina-se, assim, da nossa reflexão sobre os problemas do ensino de análise de conteúdo voltada para pesquisas qualitativas na área de educação e das estratégias que utilizamos para atenuá-los. O nosso escrito deriva-se, também, da necessidade de promover uma reflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, uma apreciação da nossa postura enquanto docentes, do repertório utilizado durante a nossa prática e ação pedagógicas. Embora não haja fórmulas prontas para se aplicar no ensino de metodologia da pesquisa, consideramos que este relato de experiência possa trazer aos professores dessa disciplina ferramentas para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas baseadas no equilíbrio entre a técnica, a intuição e a reflexão. Simultaneamente, esperamos que a nossa metarreflexão inspire ações reflexivas semelhantes e contribua para o diálogo sobre o ensino de metodologia da pesquisa no ensino superior.

Neste relato de experiência, descreveremos e refletiremos sobre a oficina “Como Fazer Análise de Conteúdo?”, ministrada na UCB em duas etapas. Apesar de terem sido feitas duas edições<sup>4</sup> da oficina, entre agosto e novembro de 2019, e uma versão *on-line* no contexto da pandemia de Covid-19, focaremos na experiência da primeira turma, que nos propiciou muitos pontos de ponderação, bem como a necessidade de reajustar o formato da atividade para as ações seguintes. Iniciaremos o nosso relato com a descrição do planejamento da oficina e dos problemas teóricos, epistemológicos e metodológicos implicados; seguiremos para a descrição da sua execução, relacionando-a com as devidas reflexões na ação; e, por

---

<sup>3</sup> Schön (2000, p. 22) utiliza a premissa de que, para uma boa formação profissional, para além de conhecimentos adquiridos a partir de repertórios científicos e técnicos, há uma “zona indeterminada” da prática que demanda uma performance profissional aberta à improvisação, decorrente de uma reflexão-na-ação, a qual se assemelha à “inteligência” artística.

<sup>4</sup> Estamos utilizando aqui a expressão “edição da oficina” no sentido de planejamento e execução de uma versão da dessa atividade.

fim, relataremos a metarreflexão, ou a reflexão sobre a ação, conduzida à luz das críticas de Schön (2000) sobre a racionalidade técnica, sua abordagem sobre o conhecimento tácito e sobre a importância da autocrítica na atividade docente.

## 2. PLANEJAMENTO DA OFICINA

Decidimos desenhar uma oficina de análise de conteúdo baseando-nos no método de Laurence Bardin, tendo em vista a sua ampla utilização nas ciências humanas e sociais (SERAMIN; WALTER, 2017; SILVA; et al., 2017; CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011). O planejamento da oficina iniciou-se pela elaboração de algumas perguntas que norteariam a produção e o desenvolvimento do material distribuído aos alunos. A primeira pergunta feita para estear a nossa decisão pela perspectiva de análise de conteúdo foi: como Bardin se tornou uma autoridade em análise de conteúdo, sendo a mera menção ao seu nome feita para legitimar as escolhas metodológicas em diversos artigos acadêmicos?

Certamente, esse fenômeno não acontece apenas com Bardin. A necessidade de fundamentação da pesquisa científica leva, algumas vezes, à prática da menção de uma 'autoridade científica' sem o conhecimento e articulação mais aprofundados de sua obra. Segundo Seramim e Walter (2017), muitos artigos acadêmicos que declaram usar o método de análise de conteúdo, tal como articulado por Bardin, não o fazem segundo os procedimentos estabelecidos pela autora. Há outros estudos que examinam a qualidade da aplicação do método em diversas áreas de conhecimento (vide CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011; SILVA; et al., 2017), chegando a conclusões semelhantes às de Seramim e Walter (2017). Esses autores consideram que a falta de detalhamento sobre a aplicação do método prejudica a credibilidade das pesquisas. O fenômeno descrito e estudado por Seramim e Walter (2017), Silva et al. (2017) e Castro, Abs e Sarriera (2011) assinala uma fragilidade na compreensão tanto dos procedimentos metodológicos, quanto na ética de pesquisa acadêmica. Esta fragilidade nos pareceu um dos pontos principais a ser abordado na oficina.

A pergunta seguinte, também derivada das análises sobre a inadequada utilização do método de Bardin (CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011; SERAMIM; WALTER 2017; SILVA; et al., 2017), versou sobre o entendimento de rigor na pesquisa qualitativa. Considerando o contexto das abordagens qualitativas, em que a flexibilidade, a liberdade (MARTINS, 2004; CRESWELL, 2010, 2014; YIN, 2016) e, mesmo, a criatividade (NISBET; 2000) são os motores para a articulação metodológica, perguntamo-nos como poderíamos conceituar 'rigor'. Os já mencionados estudos sobre a utilização de análise de conteúdo em artigos científicos, bem como a abundante teoria metodológica em pesquisa qualitativa de autores consagrados na área de educação como André (2001; 2007), Gamboa (1995) e Gatti (2007), entre outros, proporcionaram-nos indícios sobre a reformulação necessária à ideia de rigor para a análise

de conteúdo qualitativa, postulada nos seguintes princípios:

- i) necessidade de uma rica descrição tanto dos processos e decisões sobre as etapas da constituição do *corpus*, quanto dos procedimentos de tratamento e análise dos dados;
- ii) estabelecimento de relação entre os procedimentos e decisões adotadas na pesquisa com a teoria metodológica (por exemplo, o que Bardin postula como método e seus fundamentos);
- iii) consciência sobre a perspectiva teórico-filosófica da pesquisa;
- iv) alinhamento de todos os pontos mencionados anteriormente com a pergunta e os objetivos da pesquisa.

Isto quer dizer que procuraríamos enfatizar que o rigor da abordagem qualitativa encontra-se, sobretudo, na explicitação das decisões tomadas no âmbito da coleta/geração e análise de dados, na capacidade de justificar a pertinência dessas decisões em relação aos objetivos da pesquisa e, em alguns casos, evidenciar o próprio posicionamento filosófico do pesquisador.

Uma das disputas sobre a análise de dados na literatura acadêmica consiste no reconhecimento – e negação – da análise de conteúdo como estratégia de análise de dados em pesquisas qualitativas. Evidentemente, o nosso questionamento não visava recair no que consideramos ser uma falsa dicotomia entre as abordagens qualitativas e quantitativas (DEVECHI; TREVISAN, 2010; GATTI, 2007; GÜNTER, 2006), mas tencionava refletir sobre a possibilidade de superação dos princípios positivistas que remontam à própria gênese do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A análise de conteúdo relaciona-se à exegese bíblica, advinda de “uma longa tradição de abordagem de textos” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308). O método teve um expressivo desenvolvimento no contexto das Grandes Guerras Mundiais (BARDIN, 2016), e foi especialmente desenvolvido como técnica científica nos Estados Unidos, no início do século XX, para o exame de conteúdo jornalístico, publicitário, literário e político (BARDIN, 2016; CHIZZOTTI, 2008; LASSWELL, 1952; ROCHA; DEUSDARÁ, 2005). O método encontrou campo fértil nas áreas de ciência política e psicologia comportamental, em áreas que fortaleceram o seu cariz quantitativo (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005). Contudo, Bardin (2016), imbuída pelas correntes de análise estrutural do discurso, semiologia, análise semântica e análise automática do discurso de Michel Pécheaux, que floresciam na França e nos Estados Unidos na década de 1960 e 1970, propõe uma maior flexibilidade ao método, dando pistas para a sua utilização em pesquisas qualitativas<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Esta flexibilidade se nota com maior clareza na segunda edição do livro (“*édition corrigée*” ou ainda “*nouvelle édition*”).

A gênese e o desenvolvimento da análise de conteúdo são, de fato, indícios importantes para compreendermos a epistemologia que o método pressupõe. Contudo, mais do que explorar a história do método, pretendíamos mostrar, na oficina, as suas possibilidades de reconfigurações, assim como a própria Bardin sugere. Segundo a autora,

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependendo do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados [...]” (BARDIN, 2016, p. 36).

No trecho destacado, Bardin explicita o caráter criativo próprio das pesquisas qualitativas. A autora também destaca que os desenvolvimentos do método – mais especificamente, da técnica de análise categorial e de técnicas associadas – possibilitam um “leque de modelos” que deve servir como guia para o processo de articulação metodológica (BARDIN, 2016, p.36-37). Compreendemos, assim, que o nosso desafio consistia em demonstrar as possibilidades de utilização do método em pesquisas qualitativas, procurando não recorrer a posturas pedagógicas impositivas, isto é, que não ditassem a forma como os alunos deveriam criar as suas articulações metodológicas, mas sim fornecessem pistas e instigassem as suas capacidades críticas de pesquisa.

Por fim, esboçamos algumas perguntas mais específicas sobre as definições conceituais e os procedimentos mais relevantes ao método. Sendo elas:

- Como Bardin define “análise de conteúdo”?
- Quais os objetivos da análise de conteúdo?
- Quais fontes/documentos/materiais podem ser analisados a partir do método de Bardin?
- Quais as fases do método? E como podemos compreendê-las?

A definição de perguntas foi essencial para a construção do plano do curso, distribuindo os conteúdos e objetivos de cada etapa da oficina nos horários alocados. Tratando-se de uma oficina, seria essencial dedicar um tempo considerável para a prática, afinal, como a própria Bardin salienta, “a formação em análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2016, p. 55).

**QUADRO 1.** Desenho do plano da oficina

<b>Etapa</b>	<b>Dia e Horário</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>
I	Das 14h30 às 17h30 29/08/2019	Relação entre análise de conteúdo, ontologia e epistemologia da pesquisa; Etapas do método de Bardin; Conceitos articulados pela autora; Semelhanças e diferenças com outros métodos; Possibilidades e limites de aplicação; Exercícios para a consolidação do conhecimento.	Compreender a aplicabilidade e os procedimentos do método de análise de conteúdo (pré-análise e exploração do material); aferir a compreensão do método através de exercícios com material empírico.
II	Das 14h30 às 17h30 12/09/2019.	O conteúdo específico será definido tendo em conta os anseios da turma. O conteúdo geral versará sobre: o tratamento e a apresentação dos resultados da análise de conteúdo; e exercícios para a consolidação do conhecimento.	Continuar a exploração do material e abordar a fase de tratamento e apresentação dos resultados em exercícios criados a partir dos anseios dos alunos do curso (em comum acordo na 1.ª etapa).

Fonte: [fonte dos dados: os autores, planejamento da oficina]

Como o quadro acima demonstra, ao planejar o curso, pensamos que poderíamos propor exercícios específicos sobre as teses e dissertações dos alunos, o que seria devidamente discutido com os participantes. Contudo, tendo em vista o tempo limitado e a necessidade de discutirmos temas comuns, decidimos que a oficina teria uma introdução teórica e um exercício principal centrado em uma pesquisa acadêmica desenvolvida no âmbito da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, intitulada “Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos”, realizada entre 2013 e 2016. O objetivo geral da referida pesquisa era identificar e examinar opiniões, percepções e atitudes de alunos da educação superior sobre os direitos humanos, tendo, para tal, realizado grupos focais com estudantes do 1º semestre de pedagogia, dentre outros cursos, da Universidade Católica de Brasília. Nós tínhamos acesso às transcrições anonimizadas dos grupos focais, uma vez que um dos pesquisadores participantes dessa pesquisa estava também a desenhar a oficina. Decidimos utilizar esse material, tendo em vista a sua riqueza interpretativa e a relevância do seu tema.

A fase de planejamento da oficina foi ancorada no conhecimento técnico e na nossa intuição quanto aos problemas que poderiam surgir na fase de execução. Inevitavelmente, durante a execução da oficina, defrontamo-nos com imprevistos, ou “situações problemáticas” (Schön, 2000, p. 16, 17) que nos levaram a uma reflexão-na-ação, ou seja, no manejo do nosso repertório técnico e conhecimento tácito para contornar os desafios da prática. Sendo assim, na seção que se segue, descreveremos as atividades desenvolvidas na primeira edição de cada etapa da oficina, bem como as situações-problema encontradas.

### 3. EXECUÇÃO DA OFICINA E REFLEXÃO-NA-AÇÃO

A procura pela oficina foi maior do que o previsto. Abrimos inicialmente 12 vagas e recebemos 31 solicitações de inscrição. Por esse motivo, decidimos ofertar duas turmas com cerca de 15 alunos. Os encontros de cada uma das turmas eram realizados em períodos distintos – os da primeira, no final de agosto e início de setembro; os da segunda, no início e meados de outubro. Os alunos foram previamente avisados sobre a leitura obrigatória do livro “Análise de Conteúdo”, escrito por Bardin, e sobre os dias e horários dos encontros presenciais. A primeira edição contou com uma carga horária de dez horas de curso e estudo: seis horas efetivas de aula e quatro horas dedicadas à leitura e aos exercícios individuais.

Denominamos os diferentes dias dos encontros de cada turma da oficina de “etapas”. Na primeira etapa, os alunos receberam um documento contendo as informações logísticas, a ementa e o resumo do conteúdo da oficina, documento de 14 páginas que intitulamos de “Manual da Oficina”. Essa etapa foi focada nos aspectos teóricos do método; já a segunda centrou-se na realização de um exercício prático. Nas próximas linhas, detalharemos a condução de cada etapa das oficinas. Como já anunciado, descreveremos apenas o prosseguimento da primeira turma, decorrida entre agosto e setembro de 2019.

#### 2.1 Primeira Etapa

O curso começou com uma breve apresentação dos docentes e discentes, com a qual esperávamos obter algumas informações que nos ajudassem a direcionar as atividades a serem desenvolvidas. No seguimento das apresentações, fizemos a introdução teórica por meio da leitura conjunta do material que elaboramos, o “Manual da Oficina”. Este documento oferecia um comentário sucinto sobre as raízes históricas do método e a biografia de Bardin, bem como apontava para algumas das questões teóricas que consideramos mais relevantes.

Os alunos que se voluntariassem liam um ou dois parágrafos do documento. Deixamos à vontade para interromper a leitura e fazer comentários ou questões a respeito dos pontos abordados. Quando julgávamos relevante frisar algum tema abordado no manual, parávamos a leitura para enfatizá-lo e verificar se havia sido compreendido. Como já havíamos antecipado, um dos pontos destacados pelos alunos foi a questão da compreensão do rigor em pesquisas qualitativas. Procuramos esclarecer que rigor, prezado neste âmbito, não se relaciona ao rigor positivista de distanciamento do pesquisador e dos seus sujeitos de pesquisa, nem do engessamento dos procedimentos da pesquisa, isto é, uma aplicação mecânica do método, mas sim, refere-se à sistematização dos procedimentos adotados, à consciência do processo de tomada de decisões envolvido na seleção e ordenação desses procedimentos, bem como dos ajustes que são necessários à medida que a pesquisa se desenvolve, deslindando o protocolo engendrado.

Uma questão recorrente no primeiro encontro da oficina consistiu na diferença entre análise temática e categorial. Nesta edição da oficina, optamos por produzir uma diferença pragmático-analítica entre as duas técnicas para que o processo de categorização fosse compreendido como um ciclo coeso. Este ponto suscitou algumas inquietações, uma vez que são necessárias várias leituras para compreender as possíveis distinções na obra de Bardin, pois a autora não delimita expressamente as diferenças entre a análise temática e a categorial, ora sugere a existência da técnica de “análise categórica temática” (BARDIN, 2016, p. 52), ora propõe a existência de “categorias temáticas” (BARDIN, 2016, p. 147). No entanto, nos guiamos pela delimitação que a autora faz de boas e más categorias para traçar algumas distinções entre tema e categoria, bem como das suas técnicas procedentes. Procuramos enfatizar que a primeira etapa da análise consiste na identificação dos temas que, por um processo de comparação e contraste, originariam as categorias. Frisamos que as boas categorias, segundo Bardin, devem seguir alguns princípios que visam garantir a sua exclusividade, a não justaposição a outras categorias, a pertinência ao material analisado e ao problema de pesquisa, a precisão – sua objetividade e fidelidade, e a sua produtividade (BARDIN, 2016) – e, por fim, a articulação com a pergunta e com os objetivos da pesquisa.

Após o estudo em conjunto do “Manual da Oficina”, propusemos um exercício inicial de leitura flutuante e comentários sobre um trecho da transcrição de um grupo focal da pesquisa “Juventude Universitária: percepções sobre Justiça e Direitos Humanos”, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade e da Universidade Católica de Brasília. Os alunos dispunham apenas do título do projeto e de poucas informações sobre as participantes do grupo focal (curso, universidade, sexo, idade, semestre cursado e iniciais do nome). O propósito subjacente do exercício era o de se iniciar uma primeira leitura e, posteriormente, discutir as intuições das primeiras impressões do material.

O primeiro problema que enfrentamos foi o de esclarecer o conceito de “leitura flutuante”, tal como sugerido por Bardin (2016, p. 126). O conceito de leitura flutuante é originário da psicanálise, mais precisamente da ideia de “atenção flutuante” de Sigmund Freud (1996 [1912]), que, por sua vez, procura orientar o psicanalista a não se prender em nada específico na fala do paciente e, ao mesmo tempo, a permanecer atento a todos os detalhes. Similarmente, a leitura flutuante de Bardin visa que o analista esteja aberto aos sentidos do texto, sem se fixar em partes específicas, nas suas próprias palavras, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). Não sendo difícil de compreender a premissa e a explicação do conceito, a sua prática se mostrou um grande problema para os alunos, tendo em vista a impossibilidade de nos fazermos uma página em branco quando lemos, vemos ou ouvimos algo. Procuramos pontuar que vários pesquisadores das ciências sociais têm discutido, há várias décadas, sobre a impossibilidade de dissociação entre a ideologia, o pesquisador e a sua leitura de mundo (*vide*, por exemplo, SANT'ANA,

2010). Sendo todos interpelados pela ideologia, como podemos ler o material pela primeira vez sem fazer associações com o conhecimento adquirido anteriormente – seja ele advindo da teoria ou da nossa própria vivência? Essa, de fato, não é uma questão simples, cabendo ao bom-senso do pesquisador definir o que seria uma postura aberta aos sentidos para além dos da sua própria cosmovisão.

Em seguida, fornecendo mais informações sobre o projeto, mais precisamente enunciando alguns dos seus objetivos, discutimos as primeiras inferências dos alunos sobre o texto. Neste ponto, observamos uma grande predisposição dos alunos para julgar os sujeitos da pesquisa. Os alunos enfatizaram que os sujeitos de pesquisa tinham limitações de compreensão sobre o tema dos direitos humanos, e possuíam inabilidades em articular um argumento lógico. Em outras palavras, a leitura flutuante levou-os à construção de juízo de valores sobre as falas dos participantes do grupo focal, classificando-as como certas ou erradas. Essa foi a primeira desconstrução necessária de se fazer na oficina. Frisamos que, para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, seria necessário reconhecer a imposição de juízo de valores sobre os participantes. Orientámo-los a interpretar as falas dos participantes no que dizia respeito às suas articulações e lógicas internas, aos argumentos e sentimentos que as embasavam, e não, propriamente, a classificá-las como “boas” ou “más”. Neste ponto, buscamos no nosso repertório teórico de metodologia o exemplo de Guerra (2006), que nos alerta sobre a generosidade que devemos ter para com os nossos sujeitos de pesquisa. Isso não significa aceitar incondicionalmente como verdadeiro tudo o que nos dizem, utilizando-os como fonte de evidência para afirmações factuais. A generosidade que devemos ter para com os sujeitos de pesquisa passa pela empatia (STAKE, 2011), pela compreensão de que, como sujeitos, eles possuem as suas complexidades e estão, como nós, em um processo de construção identitária que é, como aponta Hall (1997), de contínua transformação.

Outro aspecto que nos pareceu relevante debater com os alunos, consistiu no nível de abstração das inferências feitas em relação ao texto. Fazendo as perguntas iniciais sobre o que uma certa fala sugeria em relação à percepção dos sujeitos acerca dos direitos humanos, alguns dos alunos logo intuía um significado a partir da sua bagagem teórico-filosófica, sem necessariamente conectá-las com a fala da participante. Neste ponto, fomos colocando perguntas para que percebessem que estavam indo além do que foi dito pelo próprio sujeito de pesquisa. É importante ressaltar que, como mencionado anteriormente, valorizamos a interpretação e correlação entre os dados empíricos e as teorias, contudo, partindo de uma abordagem indutiva da análise de conteúdo, consideramos premente auxiliá-los a construir procedimentos analíticos, ainda que artificiais, que favoreçam partir dos dados empíricos para uma abstração interpretativa *a posteriori*. Isto quer dizer que, idealmente, parte-se do que foi dito pelo participante para um processo de abstração, embora este processo não

esteja totalmente desvinculado da inferência e interpretação.

## 2.2 Segunda Etapa

O segundo encontro da oficina tinha como objetivo avançar nas fases do método, que, segundo Bardin (2016, p. 125), são três: (i) “a pré-análise”, que procuramos executar na primeira etapa da oficina; (ii) “a exploração do material”, que é a fase de síntese do *corpus* de análise; (iii) “o tratamento dos resultados, inferência e interpretação” – fase em que são traçadas as conclusões da pesquisa. Sem uma boa pavimentação do referencial teórico do projeto, não é possível chegar à fase de tratamento dos resultados. Não sendo uma oficina a longo prazo, pretendíamos que os alunos avançassem ao máximo nas etapas do método, mas tínhamos a consciência que não chegaríamos às categorias finais. Assim, focamo-nos na etapa de codificação, que marca o início do processo de categorização, consistindo no recorte do material através da seleção de unidades de registro e unidades de contexto (BARDIN, 2016).

A codificação consiste na sintetização dos dados analisados. Logo a seguir, o analista começa a comparar os temas que emergiram desse recorte, o que levará ao agrupamento de temas comuns em categorias mais abrangentes. Nas palavras de Bardin, “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (2016, p. 148). Em suma, três movimentos compõem a prática de categorização: a síntese, a classificação e o agrupamento das semelhanças observadas entre os temas.

Para praticar a codificação, solicitamos que os alunos preenchessem um quadro com os detalhes da codificação e as categorias a que esta codificação conduzia – pensando em termos de categorias iniciais, intermediárias e finais. O quadro, que seguia uma ordem de afunilamento dos temas, baseava-se em algumas das orientações dadas por Carlomagno e Rocha (2016, p. 178), sobretudo no que diz respeito à criação de um “livro de códigos”. Contudo, os autores se afastam das proposições de Bardin, designando-se como seguidores da “perspectiva norte-americana” de análise de conteúdo (CARLOMAGNO; ROCHA, p. 175), que se afilia a uma epistemologia positivista.

Deixamos que os alunos se dividissem em grupos, livremente, pois a possibilidade de partilhar ideias com seus pares auxilia o desenvolvimento da confiança necessária para iniciar a codificação. Contudo, a vontade de ir adiante na categorização sem a realização do trabalho minucioso de base, aliada à preocupação em ver outros exemplos de utilização do método, causou uma dispersão por parte dos alunos. Uma vez que requer um grau de minuciosidade e de foco, a codificação suscitou inseguranças e dificuldades entre boa parte dos alunos.

A tarde em que nos reunimos no *campus* da UCB de Taguatinga estava quente e extremamente seca, o que não é inusual na cidade, contudo, é sempre um motivo adicional de distração. Uma vez que o exercício não foi plenamente realizado, procuramos, então,

elucidar algumas das dúvidas de alguns dos alunos que ainda tinham disposição para se concentrar. Esta alteração de repertório e uso da sensibilidade e senso comum para ajustar uma prática ineficiente representa o que Schön (2000, p. 32) se refere como “reflexão-na-ação”, ou seja, tendo detectado uma situação-problema não prevista no planejamento da oficina, agimos em um “presente-na-ação” para resolvê-la no decorrer da segunda etapa da oficina.

Antes do encerramento, nos últimos dez minutos, realizamos uma avaliação oral da oficina. Alguns dos retornos que recebemos dos alunos nesse dia giraram em torno da dificuldade de compreensão do livro de Bardin e da falta de mais exemplos práticos na oficina. Registramos e procuramos compreender essas dificuldades, analisando-as criticamente, passados alguns dias.

#### **4. AUTOVALIAÇÃO: A REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO**

Com um certo distanciamento temporal, procuramos refletir sobre os comentários feitos pelos alunos e, sobretudo, ponderar sobre a nossa própria atitude como docentes e autores do conteúdo da oficina. Refletir sobre a nossa postura e prática exige autoconhecimento, autorreflexão e capacidade de reconhecer as falhas sem que isso signifique uma autoflagelação emocional. Isto porque o planejamento e a execução da oficina situam-se na intrincada fronteira entre as nossas competências profissionais, a nossa singularidade como indivíduos e a imprevisível reunião de outras singularidades e capacidades técnicas – a dos alunos. Schön (2000, p. 17) adverte-nos que as "zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica". Sendo assim, mais do que uma simples adaptação de repertório da nossa formação e experiência como docentes, durante a oficina, tivemos que acionar os conhecimentos tácitos, a nossa sensibilidade, criatividade e bom-senso.

Analisando os pontos lacunares da primeira edição da oficina, constatamos não só as situações inesperadas da prática durante a sua execução, mas também equívocos no planejamento, mais especificamente na leitura obrigatória requisitada. Equivocámo-nos em solicitar a primeira edição da obra de Bardin, versão que era mais acessível para os alunos, mas que não era a mais indicada para pesquisas qualitativas, uma vez que as duas edições da obra da autora possuem diferenças significativas<sup>6</sup>. Ademais, nas oficinas subsequentes, adaptamos as nossas exigências de leitura à realidade dos nossos alunos – estudantes-

---

<sup>6</sup> Por exemplo, na segunda edição da obra, há um capítulo específico sobre a análise de dados qualitativa em entrevistas e questionários (BARDIN, 2016, p.93-121).

trabalhadores<sup>7</sup> – que relataram não dispor da possibilidade da leitura de toda a obra para a oficina, uma vez que não seria certo o emprego do método nas suas pesquisas. Concentramos, então, nas oficinas subsequentes, no capítulo sobre a análise de entrevistas e material de natureza qualitativa, salientando que, se o desenvolvimento do projeto de pesquisa contemplasse a análise de conteúdo, seria imprescindível a leitura da obra completa, bem como a leitura de outras concepções de análise de conteúdo.

Em relação aos problemas que percebemos na execução da oficina, a nossa reflexão sobre a ação levou-nos à consideração de que, na primeira etapa, não enunciamos de forma suficientemente didática o nosso entendimento da distinção entre análise temática e categorial. Em outras palavras, poderíamos ter dado explicações mais didáticas de pontos cruciais do domínio técnico do método, havendo, inclusive, elementos no livro de Bardin que fornecem suporte a uma diferenciação dos conceitos (*vide* BARDIN, 2016, p.135, 149).

Na segunda etapa, não tínhamos programado uma demonstração do processo de análise de dados, pois pretendíamos observar a engenhosidade das soluções dos procedimentos e interpretações encontradas pelos alunos. Contudo, esta opção falhou, talvez pela falta de um mecanismo para o desenvolvimento de uma postura propositiva por parte dos alunos. Apesar de procurarmos desenvolver um ambiente de conversas e trocas não impositivas, não conseguimos eliminar as expectativas de ‘autoridade dos professores’, ou seja, os anseios por escutarem de nós o caminho ‘correto’ a ser trilhado na análise dos dados.

Outrossim, o instrumento utilizado para o desenvolvimento do exercício foi um vetor de dispersão, uma vez que se baseou em autores não anteriormente discutidos na oficina<sup>8</sup>. De fato, apesar de planejada, a articulação entre correntes diferentes de análise de conteúdo não foi abordada nem na primeira, nem na segunda etapa da oficina, constituindo um elemento de confusão mais do que algo que pudesse contribuir para a compreensão do método. Embora a nossa intenção fosse a de facilitar o uso de diversas técnicas para fomentar a discussão sobre os processos decisórios implicados na análise de dados, o enunciado do

---

<sup>7</sup> A adaptação relatada só foi de fato concretizada na realização da terceira edição da oficina, que, em tempos de pandemia, realizou-se na modalidade *on-line*. Além da reflexão e avaliação da primeira edição da oficina, foi essencial para essa adaptação, a análise da ficha de avaliação, distribuída aos alunos participantes da segunda edição. Nela, uma sugestão específica versava em torno da exigência da leitura completa da obra. Como professores-pesquisadores, julgamos essencial a leitura do livro como um todo; contudo, ponderamos que, para um primeiro contato, os capítulos assinalados seriam suficientes para a compreensão da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas.

<sup>8</sup> O exercício se apresentava em uma ficha distribuída aos alunos com o seguinte enunciado: “Seguindo o exemplo dado, crie um ‘Livro de Códigos’ (Carlomagno e Rocha, 2016, p.178) que aglutine as categorias iniciais em categorias intermediárias”.

exercício era restrito e conduzia a apenas um caminho de análise – o de agregação pela técnica de categorização a partir da identificação de temas.

O equívoco de se utilizar autores com perspectivas e procedimentos distintos na análise de conteúdo mostrou-se um aspecto fácil de identificar e corrigir. Na edição seguinte, planejamos um exercício mais bem definido em que apenas duas opções eram possíveis: análise temática ou análise categorial, resolvendo algumas das questões identificadas na primeira edição<sup>9</sup>. Nas edições subsequentes, implementamos, também, as sugestões dos alunos da primeira edição que consideramos exequíveis, como a inclusão de um relato de utilizações do método. Para concretizá-lo, convidamos colegas de outras universidades que haviam utilizado com destreza o método de análise de conteúdo em suas teses de doutorado<sup>10</sup>.

Os ajustes feitos nas edições subsequentes da oficina contribuíram para uma experiência mais enriquecedora, ainda que, não isenta de problemas. O aumento da carga horária contribuiu para que fosse possível uma compreensão mais holística do método, por exemplo, houve um módulo exclusivo para o relato de uso do método – o que possibilitou aos alunos terem uma ideia de como as concepções de diferentes autores podem ser articuladas na criação do desenho metodológico de uma pesquisa. No primeiro semestre letivo de 2020, tendo em vista a pandemia de Covid-19, adaptamos a oficina para um modelo *on-line*, com aulas síncronas e atividades assíncronas alojadas no Google Sala de Aula.

Evidentemente, sendo formadas por grupos distintos de alunos, o foco do interesse das oficinas posteriores foi outro, e surgiram situações-problema distintas, na medida em que a própria dinâmica dos alunos entre si era diferente. Contudo, os exercícios da reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação têm possibilitado o refinamento do planejamento e execução das oficinas, bem como a aquisição de competências que vão para além do conhecimento técnico na área de metodologia da pesquisa, não obstante sejam essenciais para o ensino da disciplina.

---

<sup>9</sup> Na versão *on-line* da oficina, não tivemos como oferecer um retorno personalizado a todos os inscritos, o que os privou de críticas construtivas ao seu percurso formativo.

<sup>10</sup> Na segunda edição, convidamos o Prof. Ivar Vasconcelos (Universidade Paulista, Distrito Federal, Brasil) e, na edição *on-line*, a pesquisadora Isabel Macedo (Universidade do Minho, Braga, Portugal).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o exercício da pesquisa quanto o da docência exigem do profissional a autorreflexão e a flexibilidade para adaptar o plano inicial em face de adversidades. A autorreflexão é uma atividade fundamental para qualquer pesquisador das ciências sociais e humanas que possua uma abordagem filosófica de matriz dialógica, assim como é fundamental para o docente que se reveja como um mediador, ou como um ponto de referência para o desenvolvimento individual de cada estudante. Tanto a pesquisa como a docência exigem lidar com situações-problema inesperadas que exigem flexibilidade, criatividade e uma abertura para a escuta, bem como a capacidade de se perceber a si mesmo e ao outro.

No entanto, a autorreflexão não pode ser compreendida como um exercício de autoflagelação, isto é, de culpabilização individual por todos os problemas e erros ocorridos. A autorreflexão serve a um propósito de acréscimos ao repertório de atuação profissional, de aquisição de capacidade de improviso e, ao mesmo tempo, de proposição de ações mais acuradas. Do mesmo modo, não se trata de encontrar uma fórmula perfeita que possa ser replicada perenemente, pois deve-se compreender que cada contexto exigirá a adaptação do repertório prático do docente. A autorreflexão deve, então, focar-se na qualidade da escuta e na prontidão para mudar o que, no momento, mostra-se necessário.

Baseando-nos nestes princípios, procuramos partilhar a nossa vivência na docência de metodologia da pesquisa, focando em uma oficina de análise de conteúdo, realizada no âmbito do programa de pós-graduação da UCB. Esta experiência propiciou-nos um aprofundamento na concepção de Bardin sobre o método de análise de conteúdo e sobre a prática de mediação e construção do conhecimento junto aos alunos, eles também professores-pesquisadores. Em um exercício de metarreflexão, procuramos descrever e discutir o processo de planejamento, os problemas da prática, as reflexões e ações corretivas da nossa oficina, esperando incentivar a prática reflexiva tanto na docência quanto na pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 1, n.1, p. 119 - 131, 2007. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6> . Acesso em: 02 nov. 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51 - 64, 2001. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 15 nov. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

CARLOMAGNO, Márcio; ROCHA, Leonardo. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n.1, p. 173 - 188, 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756> . Acesso em: 02 nov. 2020.

CASTRO, Thiago Gomes de; ABS, Daniel; SARRIERA, Jorge Castellá. Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 4, p. 814 - 825, 2011.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932011000400011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400011&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 28 out. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 144p.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 342p.

CRESWELL, John **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296p.

DEVECHI, Catia, TREVISAN, Amaral. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, p. 148 - 201, 2010. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 out. 2020.

FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Volume XII: O Caso Schreber, Artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913). Rio de Janeiro: Imago. 1996 (Trabalho original publicado em 1912). p. 125 -133.

GAMBOA, Sílvio Sanchez, Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-111.

GATTI, Bernardette. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. 96p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2011. 107p.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Princípia, 2006. 95p.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 nov. 2020.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, Anthony D. (ed.). **Culture, globalization, and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity**. New edition. Minnesota: Univ of Minnesota, 1997, p. 41 - 68. JSTOR, Disponível em: [www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttsqb3.7](http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttsqb3.7) . Acesso em: 23 nov. 2020.

LASSWELL, Harold D. l'analyse de contenu et le langage de la politique. **Revue Française de Science Politique**, v. 2, n. 3, 1952, p. 505-520.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.2, p. 289 - 399, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2125> . Acesso em: 28 out. 2020.

NISBET, Robert A. A sociologia como forma de arte. **Plural: Revista do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, n. 7, p. 111 - 130, 2000. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75487> . Acesso em: 23 nov. 2020.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v.7, n.2, p. 305-322, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2005000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010) . Acesso em: 23 nov. 2020.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370 - 387, 2010. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2010v16n2p370> . Acesso em: 23 nov. 2020.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artmed Editora, 2000. 265p.

SERAMIN, Ronaldo José; WALTER, Silvana Anita. O que Bardin diz que os autores não mostram? Estudo das produções científicas brasileiras do período de 1997 a 2015. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**. v. 18, n. 2, p. 271 - 299, 2017. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/478> . Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVA, Andressa. H.; MOURA, Gilnei. L. de.; CUNHA, Daniele E.; FIGUEIRA, Kristina K.; HÖRBE, Tatiane; A. N.; GASPARY, Eliana. Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. **Conhecimento Interativo**, vol. 11, n. 1, p. 168 - 184, 2017. Disponível em:

<http://app.fiepr.org.br/revistacientifica/index.php/conhecimentointerativo/article/view/223>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVERMAN; David. **Interpreting qualitative data**. 4.ed. Washington DC: SAGE, 2011. 686p.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 263p.

VASCONCELOS, Ivar. **Estudo de caso interativo: fácil entender, decidir e executar**. Curitiba: CVR, 2017. 169p.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. 313p.

**Revisão gramatical realizada por:** Viviane Santana Marquezini.

**E-mail:** [vivianemarquezini@gmail.com](mailto:vivianemarquezini@gmail.com)