

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Coerência Interna em Pesquisas em Psicologia e Contribuições à
Educação: análise da produção no período de 2011-2015 no periódico
Psicologia Escolar e Educacional**

BRUNO CORTEGOSO PREZENSZKY

São Carlos - SP

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Coerência Interna em Pesquisas em Psicologia e Contribuições à
Educação: análise da produção no período de 2011-2015 no periódico
Psicologia Escolar e Educacional**

BRUNO CORTEGOSO PREZENSZKY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, como exigência para obtenção do título de mestre em Educação na linha de pesquisa “Educação Escolar: teorias e práticas” área de concentração Processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos - SP

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Bruno Cortegoso Prezentsky, realizada em 16/02/2017:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar

Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza
UFSCar

Profa. Dra. Roseli Aparecida Parizzi
UNESP

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que de alguma forma auxiliaram no caminho percorrido para chegar até aqui.

Agradeço às professoras Deisy das Graças de Souza, Roseli Aparecida Parizzi e Adriana Fernandes Coimbra Marigo pelo olhar cuidadoso e contribuições ao presente trabalho.

À professora Roseli Rodrigues de Mello, pelo zelo e dedicação na orientação desse trabalho e com minha formação, sempre lembrando da responsabilidade do fazer científico para com aqueles que dele devem se beneficiar.

Aos amigos e às amigas do NIASE pela parceria, pelos conhecimentos construídos conjuntamente e pelos momentos de diversão.

Aos queridos amigos Rafael, Yuri, Carol, Juliana e Alexandre, e aos seus pequeninos, pelo apoio e pelos momentos de descontração. Ao Brunão e ao pessoal da orquestra pela parceria de longa data.

Aos meus avós por todos os aprendizados e todos os cuidados. À minha mãe, Ana Lucia, ao meu pai, Gabriel, e ao meu irmão, André, por toda a dedicação, amizade e apoio em momentos que precisei e nem sabia.

À minha mãe pelo modelo de ética, por me ensinar a caminhar na trilha acadêmica, pela leitura e revisão cuidadosa de cada texto e pelos momentos de diversão compartilhados.

À Denise, minha companheira, amiga, colega, ouvinte, conselheira, sem quem esse trabalho não seria possível, por me escutar, me acalmar, me aconselhar, debater e incentivar, sempre, e ter a paciência de compartilhar desses momentos finais e o carinho de fazê-los mais leves e por me dar a alegria de compartilhar a vida do dia a dia com tanto amor.

RESUMO

O domínio de conteúdos escolares, habilidades e competências são demandas apresentadas aos sujeitos na atual sociedade da informação. Assim, esse domínio deve ser garantido pelos centros educacionais, configurando a dimensão instrumental da educação escolar. Historicamente a produção de conhecimento científico na área de psicologia tem contribuído com a pesquisa, a prática, a teoria e a política educacional, mas recentemente têm sido observadas tensões nessa relação, bem como a diminuição da presença da psicologia em pesquisas na área de educação. Além disso, estudos recentes têm apontado para problemas, relacionados à produção de conhecimento científico na área educacional, quanto ao rigor, ao embasamento teórico e à consistência de pesquisas. Como elemento que auxilia na análise da consistência de uma pesquisa, é proposta a coerência metodológica interna, composta pela coerência entre os objetivos, o método e os resultados de uma pesquisa. Considerando o exposto, a presente pesquisa teve como objetivo **identificar, caracterizar e analisar produção acadêmica atual no âmbito da Psicologia como área de conhecimento em relação à educação, no que se refere à contribuição ao ensino e à aprendizagem instrumental, em termos da frequência da produção de pesquisas, coerência metodológica interna de estudos científicos desenvolvidos e contribuições observadas ou potenciais destes estudos, para a prática educacional**. Foi realizada busca no periódico *Psicologia Escolar e Educacional* entre os anos de 2011 e 2015 de artigos que abordassem a dimensão instrumental da educação (n=41), e feita a análise de 18 artigos que explicitamente indicavam contribuições para à educação. Foram caracterizadas suas temáticas e níveis educacionais a que se referiam e analisada a coerência interna dos trabalhos descritos a partir de seus objetivos, método e resultados. Também foram identificadas as contribuições à aprendizagem instrumental relatadas pelos autores. Como principais resultados foi identificado que a temática mais frequentemente estudada se referiu ao domínio da leitura e da escrita e o nível educacional mais frequentemente estudado foi o ensino fundamental, enquanto a educação infantil e a Educação de jovens e adultos não foram abordados nos artigos. Quanto aos métodos utilizados, foram identificados oito delineamentos utilizados, sendo o mais frequente o delineamento correlacional. A análise indicou que, de forma geral e com exceções pontuais, houve adequado domínio dos métodos e coerência entre os objetivos propostos, o método implementado e os resultados obtidos nos estudos analisados, sendo possível afirmar a adequação do conhecimento produzido. As principais contribuições relatadas pelos autores dos artigos se referiram ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: psicologia educacional; metodologia de pesquisa; dimensão instrumental.

ABSTRACT

Subjects in present information society are required to master school content, skills and competencies. Such mastering must be assured by the education centers, what configures the instrumental dimension of school education. Throughout history, scientific knowledge production in the Psychology area has been contributing with research, practice, theory and policies in Education, but recently, there have been observed tensions in such relation, as well as a decrease in the presence of Psychology in the educational area. Also, recent studies have pointed out different problems related to scientific knowledge production in the educational area, such as lack of rigor, weak theoretical grounding and lack of consistency within a study. As an element that helps in analyzing the consistency of a study, here is proposed the internal methodological coherence, indicated by the coherence between the goals of a study, its method and its results. Given such elements, the present study aimed to **identify, characterize and analyze recent academic production in Psychology as it relates to Education regarding contributions to teaching and instrumental learning, as of its production's frequency, internal methodological coherence of scientific studies conducted and potential contributions to the educational field.** It was searched, in the journal *Psicologia Escolar e Educacional*, articles produced between 2011 and 2015 that addressed the instrumental dimension of education (n=41), and it was conducted the analysis of 18 of them that explicitly indicated contributions to educations. It were identified their themes and educational level to which they referred, and the internal coherence of the studies between their aims, method and results. Contributions to the instrumental dimension of education indicated by the authors were also identified. The main results found include that the most frequent theme in the studies was *reading and writing*, and the most frequent educational level was basic education, whereas kindergarten and Youth and Adult Education were not mentioned in any paper. As of the methods used, eight research designs were identified, and the most frequent was the correlational design. The analysis indicated that, with few exceptions, studies show adequate usage of methods and coherence between proposed objectives, implemented method and results obtained in the analyzed studies, which may indicate quality of produced knowledge. The main contributions reported by the authors of the studies referred to teaching and learning of reading and writing.

Key-words: educational psychology; research methodology; instrumental dimension

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índices, indicadores e funções analisados nos artigos	44
Quadro 2 – Síntese dos tipos de análises	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos obtidos em buscas no periódico Psicologia Escolar e Educacional	43
Tabela 2 – Número de artigos por ano e codificação dos textos analisados no periódico Psicologia Escolar e Educacional	49
Tabela 3 – Temas explorados nos artigos analisados	50
Tabela 4 – Distribuição dos artigos por níveis e modalidades escolares neles abordados	52
Tabela 5 – Palavras-chave e número de ocorrências	53
Tabela 6 – Distribuição dos artigos por tipo de delineamento	56
Tabela 7 – Contribuições relatadas nos estudos analisados	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	O papel de revisões críticas da produção científica	10
1.2	Revisando as pesquisas em educação	12
1.3	Psicologia e educação	15
1.4	Continuando a contribuição do NIASE para o tema	21
2	CONTEXTO ATUAL, APRENDIZAGEM DIALÓGICA E O PAPEL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES	24
2.1	Contexto atual e aprendizagem dialógica	24
2.2	A produção de conhecimento relevante e sua qualidade: o que é ciência e como avaliar o conhecimento científico?	30
3	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	36
3.1	Definição de termos	36
3.1.1	O que são variáveis?	36
3.1.2	Diferença entre método e metodologia	37
3.1.3	O que são técnicas, procedimentos e instrumentos?	38
3.2	Delineamento da presente pesquisa	38
3.3	Método	39
4	RESULTADOS	48
4.1	Caracterização dos artigos	48
4.1.1	Temas das pesquisas	50
4.1.2	Nível escolar	51
4.1.3	Palavras-chave	53
4.1.4	Síntese da caracterização	55
4.2	Identificação de tipos de delineamentos, objetivos, resultados e coerência metodológica interna	55
4.2.1	Estudo Correlacional	57
4.2.1.1	Descrição do delineamento correlacional	57
4.2.1.2	Análise dos estudos com delineamentos correlacionais	60
4.2.2	Estudo de caso	69
4.2.2.1	Descrição do delineamento de estudo de caso	69
4.2.2.2	Análise dos estudos com delineamentos de estudo de caso	70
4.2.3	Pesquisa de levantamento (<i>survey</i>)	76
4.2.3.1	Descrição do delineamento de levantamento	76
4.2.3.2	Análise dos estudos com delineamento de levantamento	77
4.2.4	Estudos experimentais	80
4.2.4.1	Descrição do delineamento experimental	80
4.2.4.2	Análise dos estudos com delineamentos experimentais	81
4.2.5	Pesquisa bibliográfica	85
4.2.5.1	Descrição do delineamento de pesquisa bibliográfica	85
4.2.5.2	Análise dos estudos com delineamento de pesquisa bibliográfica	85
4.2.6	Pesquisa-ação	87
4.2.6.1	Descrição do delineamento de pesquisa-ação	87
4.2.6.2	Análise de estudo com delineamento de pesquisa-ação	88
4.2.7	Ensaio teórico	90
4.2.7.1	Descrição sobre ensaios teóricos	90
4.2.7.2	Análise dos estudos configurados como ensaios teóricos	92
4.3	Síntese das análises de coerência interna	95
4.4	Síntese das contribuições relatadas	96
4.5	Tipos de dados analisados nos estudos	97
5	DISCUSSÃO	99
5.1	Produção Psicologia / Dimensão instrumental	99
5.2	Temas das pesquisas	100
5.3	Nível escolar	102

5.4	Delineamentos em Psicologia Educacional	102
5.5	Coerência metodológica interna	104
5.6	Relação Psicologia e Educação	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
7	REFERÊNCIAS	111
8	APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado se insere em um conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos. O NIASE desenvolve ações que integram ensino, pesquisa e extensão acerca de diferentes práticas sociais e educativas em cooperação com os grupos que as praticam, buscando identificar elementos transformadores e excludentes, e a transformá-los, considerando os desafios da Nova Modernidade (NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA, 2017) de forma a proporcionar a “máxima aprendizagem para todas as pessoas” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 60). As pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo têm buscado compreender práticas educativas e elementos a elas relacionados de forma a buscar a igualdade de resultados a todas e todos, no sentido indicado por Aubert *et al* (2008):

Os centros educativos da sociedade da informação têm, não somente que dar a oportunidade a todos os meninos e meninas de acessar o discurso oficial, o que Gee (2005) chama Discurso com *d* maiúsculo, mas também assegurar que todos e todas o dominem de forma suficiente para participar ativamente nas Conversas públicas, também com *c* maiúsculo, chaves na sociedade da informação e que afetam a suas vidas e a de todos e todas as cidadãs. (AUBERT *et al*, 2008, p. 215, tradução nossa).

Assim, o NIASE tem se dedicado à superação de diversos tipos de exclusão que se dão no âmbito educativo, tais como relações de gênero, relações étnicas e raciais, idade e classe social, bem como ao estudo acerca de práticas educativas superadoras de desigualdade, promotoras de alto desempenho acadêmico e de melhoria na convivência entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional. Na presente pesquisa, é adotada a visão do potencial transformador da educação, a exemplo da visão afirmada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2017), ou seja:

A educação transforma vidas e está no coração da missão da UNESCO de construir paz, erradicar pobreza e levar a desenvolvimento sustentável.
A UNESCO acredita que a educação é um direito humano para todos ao longo da vida e o acesso deve ser acompanhado pela qualidade. (tradução nossa)

Mais especificamente, o presente estudo integra um conjunto de estudos de revisão crítica da produção científica, realizados pelo NIASE, visando a aprofundar a compreensão sobre as contribuições das pesquisas educacionais e de áreas afins para a

melhoria da qualidade da educação e de outros aspectos da vida dos sujeitos. Esse conjunto de pesquisas busca traçar um panorama atual das produções publicadas em periódicos científicos de Educação, de Psicologia e de Sociologia, áreas que historicamente vem contribuindo para o conhecimento educacional. Mais especificamente, desde 2009, o NIASE vem se dedicando a pesquisas de revisão da produção científica nacional, financiadas pelo CNPq em diferentes editais (MELLO, 2009, 2012, 2014, 2016), buscando contribuir para a visualização do que vem sendo produzido na área educacional e afins, e seus possíveis desdobramentos para a educação básica. Inseridas nestas pesquisas, foram produzidas dissertações e teses ao longo dos últimos anos: Sant'ana (2011), sobre conceitos de educação ambiental; Correia (2014) sobre o entrecruzamento entre educação de jovens e adultos e a educação das relações étnicorraciais; Consoni (2014) sobre a contribuição da psicologia para a educação na análise de um periódico da área de educação; Peloso (2015) sobre infâncias do e no campo nos estudos brasileiros; Marigo (2015) sobre o conceito de inteligência cultural e de aprendizagem dialógica; Batisteti (2016) sobre a produção acerca da educação de adultos em revista estrangeira altamente qualificada; Brito (2016) sobre a produção a respeito de Comunidades de Aprendizagem em revistas estrangeiras e nacionais; Brito (2015) e Ferreira (2015) sobre a produção na educação de adultos em revistas latino-americanas de língua espanhola, e Moreira (2017) sobre os artigos na área de didática e a contribuição para o ensino.

Para se compreender o trabalho que vem sendo empreendido pelo Núcleo, e no qual esta dissertação se insere, é importante, antes, explicitar o papel de revisões críticas da produção científica na promoção da qualidade da educação, evidenciar como pesquisadoras brasileiras importantes na área de educação têm apontado fragilidades nas pesquisas educacionais e afirmar a relação entre psicologia e educação e a contribuição que a primeira pode oferecer à segunda.

1.1 O papel de revisões críticas da produção científica

Para abordar o papel das revisões críticas da produção científica nas contribuições para a qualidade da educação, apoiamo-nos em duas duplas de autores que tratam o tema de forma direta.

Witter e Paschoal (2010), ao comentarem a importância de realizar revisões críticas da produção científica, ressaltam que tais revisões auxiliam na tomada de decisão, com especial foco para as pesquisas educacionais.

Pesquisas de avaliação da produção científica têm, segundo Witter e Paschoal (2010), se consolidado desde a década de 1960 nas diversas áreas do conhecimento. As

autoras denominam a área de avaliação do conhecimento científico produzido de cientometria e indicam sua relevância, pois auxiliam na

tomada de decisão sobre o que pesquisar, [n]a definição de prioridades e políticas científicas, [n]o desenvolvimento científico e tecnológico; bem como servir de base para comparação de países, estados, regiões, áreas do conhecimento, periódicos científicos e mesmo produtores. (WITTER; PASCHOAL, 2010, p. 135)

A cientometria pode ser caracterizada como uma metaciência, ou seja, quando o método científico toma como objeto a própria produção científica, e tem estado ligada a procedimentos de avaliação da produção como fator de impacto de determinado periódico ou artigo. Para Witter e Paschoal (2010), pesquisas em metaciência permitem uma compreensão mais clara daquilo que vem sendo produzido na área que é objeto de exame, de como isso tem sido feito, das perspectivas para pesquisas futuras e de como aprimorar essa produção. Como indicação de aspectos a serem analisados em pesquisas de metaciência, as autoras ressaltam que podem ser observados “tipo de trabalho, enfoque teórico, autoria, tipologia da pesquisa, tipo de análise de dados, análise das evidências [...], bibliografia, título, resumo, estrutura discursiva, normas, instrumentos e materiais usados na coleta, distorções e erros de análise” (p. 138).

Para Witter e Paschoal (2010), pesquisas em metaciência permitem uma compreensão mais clara daquilo que vem sendo produzido na área que é objeto de exame, de como isso tem sido feito, das perspectivas para pesquisas futuras e de como aprimorar essa produção. Como indicação de aspectos a serem analisados em pesquisas de metaciência, as autoras ressaltam que podem ser observados “tipo de trabalho, enfoque teórico, autoria, tipologia da pesquisa, tipo de análise de dados, análise das evidências [...], bibliografia, título, resumo, estrutura discursiva, normas, instrumentos e materiais usados na coleta, distorções e erros de análise” (p. 138).

De forma semelhante, Vosgerau e Romanowski (2014) indicam que estudos de revisão permitem compreender o movimento da área, a configuração da mesma, suas propensões teóricas e metodológicas, além de permitir sua análise crítica, apontando tendências, lacunas e recorrências. Essas autoras apontam que pesquisas de revisão “consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (VOSGAERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 3). Identificando a existência de diversas designações para esse tipo de pesquisa, indicam que pesquisas de revisão podem cumprir duas

funções principais. As pesquisas nomeadas pelas autoras como de mapeamento “têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas” (VOSGAERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 174-175). Já estudos de revisão que cumprem a função de avaliação e síntese “buscam identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e a possibilidade de identificação de padrões de ocorrência” (VOSGAERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 175).

Essas autoras identificam nove tipos de estudos de revisão: revisão bibliográfica; estudos bibliométricos; pesquisas do tipo estado da arte; revisão narrativa; revisão sistemática; revisão integrativa; síntese de evidências qualitativas; meta-análise; metassíntese qualitativa ou metassumarização. Conforme as características apontadas pelas autoras, o presente trabalho pode ser identificado como uma revisão sistemática na medida em que apresenta uma pergunta de pesquisa definida, a definição de estratégias de diagnóstico crítico, transparência no estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de estudos e análise de estudos primários (ou seja, dados coletados diretamente nos estudos analisados).

Assim, pode ser considerado, a partir dos argumentos das duas duplas de autores aqui mencionados, que trabalhos de revisão, quando realizados de forma rigorosa, têm potencial para ajudar a avançar o conhecimento em determinada área. Assim, pesquisas que reúnem o conhecimento produzido na área educacional e o analisam criticamente, identificando conhecimentos úteis à prática, à teoria e à política educacional, podem contribuir para o incremento na qualidade da educação.

1.2 Revisando as pesquisas em educação

Desde o final da década de 1990, preocupadas com a qualidade da pesquisa educacional, autoras como André (1995; 2007) e Gatti (2001) tecem considerações importantes sobre o tema. A seguir, será apresentado um breve conjunto de estudos que traçam um panorama das discussões presentes na pesquisa educacional.

Já em 1999, Gatti (1999) discutia a consistência metodológica das pesquisas em educação, indicando que a discussão acerca das metodologias de pesquisa merecia maior atenção, uma vez que, com frequência, as pesquisas demonstravam pouca consistência. Segundo a autora, uma pesquisa consistente conta com um sólido domínio teórico do pesquisador, bem como uma coerência entre a abordagem teórica dentro da qual a pesquisa é desenvolvida e seus procedimentos metodológicos. O pesquisador também deve dominar as ferramentas de pesquisa, que devem ser coerentes com a questão de pesquisa e as análises dos resultados da pesquisa devem ser coerentes com a teoria em que se embasa o pesquisador.

Em trabalho posterior, Gatti (2001) apresentou um histórico da pesquisa educacional no Brasil e o panorama da produção no final do século XX. Essa pesquisadora indicou que a produção educacional havia crescido significativamente a partir da década de 1960 e que, nas décadas de 1980 e 1990, houve uma diversificação nos temas das pesquisas e nas formas de pesquisar. Essa diversificação acarretou em problemas relacionados à base da construção das pesquisas: adesão a modismos, imediatismo das perguntas de pesquisa levando a teorias fracas e não generalizáveis, falta de aprofundamento nas implicações de uso de certas técnicas, propriedade e adequação de técnicas, operacionalização fraca ou não operacionalização de variáveis, problemas com validade e fidedignidade de instrumentos de coleta de dados, análises estatísticas realizadas com medidas inadequadas, interpretações empobrecidas pela falta de domínio de fundamentos das ferramentas de análise, falta de parâmetros teóricos, explicações do óbvio, elaboração pobre de observações de campo, metodologias pouco claras, difícil generalização dos dados de ações em pesquisa. Juntamente com outros fatores, tais como os problemas relacionados à comunicação humana, de disseminação do conhecimento, da decodificação e interpretação da informação e da diferença entre os tempos necessários à tomada de decisão na prática educacional e à produção de conhecimento científico. Gatti (2001) ressalta que os problemas metodológicos têm um papel importante na aplicação dos conhecimentos científicos na prática educativa. Segundo a autora, o conhecimento produzido de forma estruturada e rigorosa, menos fraco e mais consistente metodologicamente e que se sustenta na sua aplicação real parece ter maior aceitação e impacto social.

Já no final da primeira década dos anos 2000, André (2007) apresentou um panorama da pesquisa em Educação no Brasil discutindo as finalidades das pesquisas em educação, os critérios para avaliação dessa produção e sua fundamentação metodológica. Em relação a esse último aspecto, a autora ressaltou o mesmo que Gatti (1999) havia apontado oito anos antes: fragilidade metodológica nos diversos tipos de estudos e pesquisas.

Nos anos de 2010, encontramos análises sobre a qualidade da pesquisa em educação mais vinculadas à crítica ao *produtivismo* como fonte de pressão sobre formas apressadas de produção acadêmica, agravando-se o que as autoras anteriores já apontavam, acrescido de erros éticos importantes. A partir de publicação de Kulhmann Jr (2014), segue um debate no periódico *Cadernos de Educação* acerca da relação entre pressões sofridas por pesquisadores para que publiquem artigos em grande quantidade e a qualidade dos trabalhos submetidos e publicados em periódicos científicos (VILAÇA; PALMA, 2015; ZUIN; BIANCHETTI, 2015; PEREIRA. DAMIANI, 2015; KUHLMANN JR, 2015; SEVERINO,

2015; MACEDO, 2015). O termo genericamente utilizado para tal relação, segundo Kuhlmann (2014), é o *produtivismo*. Esse autor ressalta que a utilização desse termo tem sido feita de forma pouco rigorosa, podendo ser caracterizada de diversas formas. Em ambos os textos, Kuhlmann (2014; 2015) argumenta que, ainda que ocorra tal pressão para que os pesquisadores publiquem artigos em periódicos científicos, ela não pode ser considerada o único fator responsável pela baixa qualidade de trabalhos submetidos e aprovados em periódicos. Aponta que os próprios autores devem ser responsabilizados por faltas éticas que vem sendo observadas, como o autoplágio, a “maquiagem” para republicação de textos já publicados, coautorias indevidas, entre outros (KUHLMAN, 2014). Vilaça e Palma (2015) contra-argumentam indicando que o sistema corrente de avaliação de produção, que considera como principal indicador o fator de impacto das revistas onde são publicados os artigos de determinado pesquisador, bem como o número de artigos por ele produzido, proporciona que tais práticas sejam estimuladas, tendo em vista que não são propostas verdadeiras avaliações da qualidade dos conteúdos dos trabalhos produzidos pelos pesquisadores.

A partir de Witter e Paschoal (2010), entendemos que, assim como um processo pouco rigoroso na formulação de perguntas de pesquisa, ou em sua sustentação científica e social, pode comprometer a relevância e a qualidade da contribuição de pesquisas em relação aos fenômenos a que dão atenção, problemas metodológicos podem levar a dados incorretos (considerando a realidade que pretendem evidenciar) ou a conclusões incorretas em função de procedimentos e instrumentos de análise. Quanto às fragilidades indicadas por Kuhlmann (2014), consideramos que ultrapassam os problemas do rigor científico metodológico, já que ingressam no campo ético de quem produz o conhecimento. Posicionando-nos contra a falta de ética na ciência, ele não será aqui tomado como centro de nossa pesquisa. Nosso interesse é contribuir para a reflexão a respeito do rigor metodológico necessário na realização de pesquisa, para que ela ofereça elementos confiáveis para a ação educacional. É neste sentido que nos propomos a analisar a produção publicada em uma revista da área de psicologia educacional, a revista *Psicologia Escolar e Educacional*, buscando coerência e consistência interna nas pesquisas publicadas e as contribuições que oferecem à educação escolar, para os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Afirmamos que a psicologia tem contribuições importantes a oferecer à educação, como será exposto a seguir.

1.3 Psicologia e educação

O presente estudo se insere em uma área de intersecção entre a psicologia e a educação e, por isso, é necessário compreender a relação entre tais áreas. Dessa forma, segue uma caracterização de tal relação com alguns indicativos históricos, conceituais, tensões teóricas e conhecimentos produzidos.

Para iniciar a seção, pode ser indicado que termos utilizados para denominar a área e o campo de conhecimento na interface entre psicologia e educação apontam controvérsias acerca de tal terminologia. Tratando de tal terminologia, Barbosa e Souza (2012) adotam as definições de Antunes (2002, *apud* BARBOSA; SOUZA, 2012) sobre os termos *psicologia educacional* e *psicologia escolar*. Para esse autor, a psicologia educacional seria uma subárea da psicologia que produz conhecimento sobre o fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. O termo psicologia escolar, por outro lado, designa o campo de atuação profissional do psicólogo na escola. Tendo em vista que a presente pesquisa busca aprofundar a compreensão das contribuições da psicologia à pesquisa educacional, foi adotado como foco o termo *psicologia educacional* e não *psicologia escolar*, dada a maior ênfase nos conhecimentos produzidos sobre o fenômeno educacional do que à atuação profissional do psicólogo. Com ciência do debate acerca da definição e delimitação do conhecimento concernente à psicologia educacional (SCHLINDWEIN *et al*, 2006; GATTI, 2010) e das críticas às contribuições do conhecimento psicológico à educação (GOLDBERG, 1978), a presente pesquisa não visa delimitar a área de psicologia educacional ou da educação ou seus objetos e métodos, nem busca subjugar a área à psicologia, mas sim abordar as (potenciais) contribuições da psicologia educacional à educação.

Quanto à relação entre as áreas de psicologia e educação, Antunes (2001, *apud* CONSONI, 2014) identifica que, no Brasil, a presença de ideias ligadas ao conhecimento psicológico pode ser identificado em diversas áreas, inclusive na educação, e práticas sociais desde o período colonial, por exemplo, com a educação jesuíta. Tal pensamento psicológico não era de cunho científico, mas mais ligado à filosofia, à religião e à metafísica. Vale ressaltar que a consolidação da psicologia como ciência é demarcada com a criação do laboratório de psicologia em Leipzig por Wundt, aproximadamente em 1879 (ANTUNES, 2001, *apud* CONSONI, 2014).

Considerando isso, a inserção da *psicologia educacional* como área de conhecimento científico ocorreu logo no início da consolidação da psicologia como ciência, tendo em vista que, observando a história geral da psicologia, tradicionalmente, o início da psicologia educacional é marcado pela publicação do livro *Psicologia Educacional* por

Thorndike em 1903 (BARBOSA; SOUZA, 2012). Além disso, Walberg e Haertel (1992) apresentam outros textos e cursos sobre psicologia educacional anteriores a tal data, como um livro didático de Hopkins de 1886. Lima (2005), ressalta que os conhecimentos psicológicos, no Brasil, tem estado presentes na prática educativa desde o início do século XX.

A relação entre as áreas é, no entanto, anterior ao uso do termo *psicologia educacional*. Outros autores já defendiam o uso do conhecimento psicológico para a produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a prática educacional, como pode ser observado em Herbart (HILGENHEGER, 2010) e Dewey (WESTBROOK, 2010). Herbart, em obra publicada por volta de 1925, defendia a psicologia como ciência, e que ela teria origem nas experiências, na metafísica e nas matemáticas. Herbart pretendia, por meio de cálculos minuciosos, desenvolver no estudo da psicologia os mesmos avanços desenvolvidos por Isaac Newton na física (HILGENHEGER, 2010). Hilgenheger (2010) afirma que as propostas para a “instrução educativa” de Herbart apontam novo paradigma da ação pedagógica na medida em que unem a *educação* (que buscaria a formação do caráter e o aprimoramento do ser humano) e a *instrução* (“veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis”- p. 14), sendo a primeira ligada à ética e a segunda à psicologia.

Dewey, por sua vez, defendia a consolidação da educação como ciência própria, não abaixo de outras ciências, mas que se valesse dos conhecimentos produzidos pelas outras áreas. Nesse sentido, aponta contribuições da economia, fisiologia, sociologia, filosofia e psicologia, entre outras, ao conhecimento e à prática educativa, ressaltando a forte contribuição da psicologia. Propõem, no entanto, que a educação deve ser uma área própria do conhecimento, partindo de problemas práticos e produzindo conhecimentos próprios, com contribuições de outras áreas (DEWEY, 1929).

Dedicando-nos à atualidade, encontramos em Marinho-Araújo (2010) um panorama da Psicologia Escolar no Brasil feito a partir da retomada de estudos de sistematização de conhecimento produzidos em psicologia em sua interface com a Educação. Apesar de seu foco estar no campo de atuação profissional da psicologia escolar, utiliza pesquisas relacionadas à área de conhecimento da psicologia educacional. Com base nos dados encontrados, indica que há “forte consolidação da área em relação à pesquisa científica” e aumento da produção de conhecimento, embora ainda permaneçam desafios da comunicação entre pesquisa e intervenção. A autora ressalta que o acompanhamento e a sistematização do conhecimento produzido em um campo científico são de grande importância para seu avanço.

Algumas sistematizações do conhecimento da área da psicologia educacional no Brasil podem ser observadas em Santos *et al* (2003), Bariani *et al* (2004) e Oliveira *et al* (2006). Cada estudo buscou diferentes fontes para tal sistematização: anais de congresso científico (SANTOS *et al*, 2003), dissertações, teses e artigos em periódicos científicos (BARIANI *et al*, 2004) e o periódico *Psicologia Escolar e Educacional* (OLIVEIRA *et al*, 2006).

No estudo de Santos *et al* (2003) foi realizada análise de diversos parâmetros acerca dos trabalhos apresentados no congresso *I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão* realizado em 2002 (FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA, 2016). Para a presente pesquisa são relevantes especialmente aqueles que se referem à identificação dos temas das pesquisas, à avaliação do discurso ou da redação dos trabalhos, e à análise dos dados. Os autores indicam grande diversidade de temas enfocados nas pesquisas, focalizando principalmente o *ensino superior, necessidade especiais, formação do educador e ensino fundamental*, além de um grande número de trabalhos que não se adequaram às categorias apresentadas pela organização do congresso. Os temas *leitura e escrita e fracasso escolar* foram abordados em poucos trabalhos comparativamente às demais categorias propostas pelos organizadores na área de psicologia educacional. Quanto ao discurso, ou à redação dos resumos analisados, os pesquisadores identificaram que a maior parte apresentou todos os elementos esperados (objetivos, fontes de dados, materiais, procedimentos e resultados). Além disso, quanto às análises dos dados, predominou o uso de análises qualitativas.

Bariani *et al* (2004) ao analisarem a produção em psicologia educacional e escolar sobre o ensino superior identificaram que, dos 34 trabalhos analisados, apenas um utilizou método experimental de pesquisa e duas utilizaram método correlacional. As demais 31 pesquisas utilizaram métodos descritivos. Segundo Bariani *et al* (2004) a maior parte dos estudos informa utilizar método qualitativo naturalístico sem, no entanto, apresentarem as características que tais métodos deveriam apresentar segundo a literatura de referência adotada por Bariani *et al* (2004). Segundo esses autores, apenas um estudo contou com método, “de fato” (BARIANI *et al*, 2004, p. 21), qualitativa, valendo-se de um delineamento etnográfico.

Em estudo que analisa a produção de dez anos do periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, Oliveira *et al* (2006) indica que houve um aumento no número de artigos publicados anualmente nos anos de 2003, 2004 e 2005. Com relação aos temas estudados, também identificaram grande diversidade, sendo alguns dos mais frequentes a construção de

instrumentos e testes, método de ensino/aprendizagem, leitura, criatividade e aspectos afetivos emocionais. Também foram identificados os temas dificuldades de aprendizagem, cognição e desempenho acadêmico. Quanto à modalidade de pesquisa, foram identificados, em sua maioria, relatos de pesquisa de campo e manuscritos teóricos, havendo poucas pesquisas com delineamentos experimentais e quase-experimentais. Como ressaltam os pesquisadores “os estudos brasileiros ainda estão muito empenhados em caracterizar os contextos educacionais, sendo importante que se alie cada vez mais o rigor da pesquisa científica acadêmica à prática do cotidiano escolar e de aprendizagem” (BARIANI *et al*, 2004, p. 290). Quanto ao nível escolar dos participantes das pesquisas, os autores identificaram que o mais frequentemente estudado foi o ensino superior. Indicam que tal frequência pode ser decorrente da conveniência em se conduzir pesquisas com tal população, uma vez que os pesquisadores estão nas universidades, com estudantes dispostos a participar em estudos. Por outro lado, o ensino médio foi o nível escolar menos frequentemente estudado.

É importante ressaltar que não apenas estudos e conhecimentos psicológicos produzidos especificamente na interface entre as áreas de psicologia e educação têm impactado nas teorias e práticas educacionais. Cunha (1998), retomando a história da relação entre psicologia e educação indica a forte influência de conhecimentos e teorias desenvolvidas no campo da psicologia que tiveram impacto direto na educação. Teorias como as de Piaget, Vygotsky, Skinner, Freud, abordagens cognitivistas, representação social, entre outras, estiveram presentes na formação da epistemologia da Educação. Nesse sentido, por exemplo, no estudo de Consoni (2014), a autora buscou identificar a presença de conhecimentos psicológicos em produções da área educacional, identificando forte presença das teorias de Piaget e Vygotsky. A autora buscou a forma como conhecimentos psicológicos têm sido utilizados na pesquisa em educação. Com relação às contribuições do conhecimento psicológico à educação, Bijou (1970) aponta contribuições da ciência do comportamento humano tanto à prática do educador quanto do psicólogo escolar. Vale ressaltar, no entanto, que, assim como algumas críticas apontadas em seguida, as propostas de Bijou correspondem a uma concepção de psicologia e educação moldadas para a sociedade industrial, e, como será abordado a seguir, não correspondem mais às características da atual sociedade da informação. Permanece, no entanto, sua indicação da necessidade de estudar cientificamente de forma rigorosa o processo educativo.

Tais contribuições da psicologia, no entanto, foram, e, todavia, vem sendo, questionadas, principalmente por pesquisadores da educação. Ao questionar sobre as contribuições da psicologia educacional à educação, Goldberg (1978) ressaltava que, já na

década de 1970, no Brasil, vinham sendo feitas críticas a essa relação, afirmando sua ineficiência. A autora indica que as principais críticas apresentadas à psicologia educacional se referiam à *tolerância com a inconsistência* na área, à *obviedade*, à *contraditoriedade* e à *dispersividade* dos estudos da área. A primeira refere-se à aceitação de teorias incompatíveis em cursos e materiais de divulgação da psicologia educacional. Nesse sentido, a autora aponta a convivência de teorias da aprendizagem e teorias do ensino que produzem conhecimentos diferentes, mas são muitas vezes tomadas como a mesma coisa. A obviedade indica que os conhecimentos seriam por demais genéricos aproximando-se do “bom senso”, enquanto a contraditoriedade refere-se à existência de estudos com conclusões contraditórias quanto aos fenômenos estudados. A última crítica refere-se à inexistência de linhas de pesquisa internamente consistentes e cumulativas.

Quanto às críticas à educação, Goldberg (1978) indicava a “falsa” *inocência* dos educadores quanto a processos e procedimentos até então já relativamente bem compreendidos. Ou seja, indicava que educadores estariam ignorando, na atuação e na produção de conhecimento, conhecimentos já disponíveis. Ignorar tais conhecimentos e não os implementar também estaria relacionado à ineficácia do conhecimento advindo da psicologia educacional para a educação.

Dois indicativos foram feitos pela autora para que a relação entre psicologia educacional e a educação fosse mais eficiente (GOLDBERG, 1978). Um primeiro seria a produção de conhecimento psicológico voltado à psicologia do ensino, e não à proposição de formas de ensino que partam de conhecimentos sobre a aprendizagem sem a compreensão dos processos de ensino. Além disso, a autora, retomando Saviani e Goldberg (1976, *apud* GOLDBERG, 1978), indicava que as críticas anteriormente descritas decorriam da relação estabelecida entre a educação e as ciências a ela relacionadas. Nessa relação, as demais ciências (psicologia educacional, economia educacional, sociologia educacional, etc.) partiriam do estudo dos processos da própria área para analisar tais processos na educação, retornando ao conhecimento da área de origem para contribuir para as teorias dessa. O que foi então proposto pela autora, em consonância com Dewey, a inversão de tal lógica pelos educadores ao produzir conhecimento educacional, ou seja, partir dos conhecimentos e problemas educacionais, identificar como se relacionam com conhecimentos de outras áreas e retornar às teorias educacionais de forma a fortalecê-las.

Três décadas mais tarde, em 2006, Schlindwein *et al* (2006) fizeram uma análise da produção no Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), focalizando os anos de 1998

a 2004. Identificaram três tendências entre os trabalhos encomendados no GT que, segundo as autoras, representam a vanguarda da produção da área. A primeira tendência foi referente às contribuições e implicações das teorias psicológicas à educação, que indicou as contribuições de diversas abordagens psicológicas em um movimento descrito por Gatti (1997, *apud* SCHLINDWEIN *et al*, 2006) como a descrição dos “fenômenos educacionais vistos em sua base psicológica” (p. 81). Nessa tendência, os pesquisadores na área da psicologia analisam elementos do fenômeno educacional de forma a obter bases para contribuir para as teorias psicológicas.

A segunda tendência foi a de crítica à psicologização da educação decorrente da apropriação acrítica dos conhecimentos psicológicos (SCHLINDWEIN *et al*, 2006). Essas autoras ainda destacam que os trabalhos analisados, apesar da crítica à psicologização, ressaltam a importância das contribuições da psicologia à compreensão dos fenômenos educacionais, desde que mediada por uma teoria crítica e que tomada em conjunto com outras áreas do conhecimento.

A terceira tendência identificada indicava conformidade com os apontamentos de Gatti (1997, *apud* SCHLINDWEIN *et al*, 2006) da possibilidade de ir além da dicotomia entre conhecimentos psicológicos e conhecimentos educacionais na medida em que se identifique um objeto comum para a produção de conhecimento entre as duas áreas. Nesse sentido, identificavam tal objeto como a relação entre subjetividade e educação na medida em que se busque compreender o papel da educação na formação da subjetividade e o papel da subjetividade nos processos educacionais (SCHLINDWEIN *et al*, 2006). Nesse sentido, defendiam que a relação entre Psicologia e Educação tem se dado tanto em termos de produção de conhecimento pela Psicologia útil à Educação (primeira tendência), a apropriação de tais conhecimentos pela Educação (segunda tendência) e pela produção de conhecimento em Psicologia da Educação (terceira tendência).

Em estudo posterior acerca da produção no GT de Psicologia da Educação da ANPED, Schlindwein (2010) analisou o período entre 2005 e 2009 e constatou poucas diferenças na análise das temáticas abordadas nos trabalhos do período anterior. Ressaltou a baixa frequência, no GT de psicologia da educação, de trabalhos que enfocassem conteúdos específicos de ensino e de formação de professores. Uma possibilidade apontada pela autora para explicar essa frequência seria a existência de outros grupos de trabalho na ANPED específicos dos conteúdos de leitura e escrita, alfabetização, educação matemática, formação de professores, etc.

A pesquisadora identificou, então, quatro blocos de estudos com características específicas (SCHLINDWEIN, 2010). No primeiro, identificou as teorias psicológicas como ponto de partida dos estudos, e a educação como contexto empírico de discussão de tal conceito. No segundo bloco, pesquisas que partiram de problemas educacionais e utilizaram teorias psicológicas para as análises e discussões para indicar propostas à educação. No terceiro bloco, identificou trabalhos nos quais a psicologia e a educação se relacionavam de forma intrincada, com contribuições teóricas e metodológicas de ambas as áreas articuladas de forma indissociável. Esse terceiro bloco seria o conhecimento, segunda a autora, que constitui o conhecimento específico da Psicologia da Educação. Uma diferença encontrada pela autora em relação à análise realizada no período anterior foi a identificação de uma quarta categoria, nomeada por ela por “Processos psicossociais” que trouxe a abordagem do contexto escolar a partir de contribuições da psicologia social (SCHLINDWEIN, 2010). Embora nas reuniões seguintes da ANPED o GT de Psicologia da Educação tenha contado com trabalhos encomendados sobre a relação entre pesquisa em psicologia e sua contribuição à educação, os textos não estão disponíveis nos sites dos encontros, nem os encontramos em outro suporte, como as revistas científicas, por exemplo, colocando limite temporal à nossa análise (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2010; 2011; 2012; 2013; 2015)

Considerando os elementos expostos neste subitem, é possível identificar que a interface entre a psicologia e a educação tem produzido conhecimento ao longo da história com potencial de beneficiar aos estudantes. Tal relação, no entanto, apresenta tensões e críticas internas e externas que são, também, produtivas. Como apontam Schlindwein (2010) e Gatti (2010), ainda que com dificuldades, a produção na área tem se aproximado da transdisciplinaridade que essas autoras defendem. Além disso, os levantamentos recentes indicam que todavia tem se buscado produzir conhecimento na área de psicologia educacional havendo, inclusive, aumento em tal produção. Em consonância com a literatura, o trabalho do grupo de pesquisa NIASE tem buscado identificar as contribuições de diversas áreas do conhecimento para pesquisa, teoria, política e prática educacional. A seguir podem ser identificadas algumas de tais contribuições.

1.4 Continuando a contribuição do NIASE

Com o objetivo de melhoria da qualidade da educação e de outros aspectos da vida dos sujeitos, nas pesquisas desenvolvidas pelo NIASE, já foram realizadas revisões críticas de três periódicos nacionais de educação, o que revelou que a presença das teorias

psicológicas nas produções na área foi maior nas décadas de 1980 e 1990, havendo, depois disso, forte influência da Sociologia, especialmente de teorias pós-estruturalistas nas publicações (Mello, 2012 *apud* Consoni, 2014).

Dentro desse conjunto de pesquisas, por meio de uma revisão da produção do periódico *Cadernos de Pesquisa*, um dos mais tradicionais da área educacional¹, Consoni (2014) investigou a contribuição dos artigos da revista para o foco de análise da relação entre psicologia e educação no tocante ao apoio à dimensão instrumental da aprendizagem. Ao analisar as publicações das décadas de 1980, 1990, 2000 e os primeiros anos da década de 2010, a autora identificou que conhecimentos advindos da psicologia estiveram presentes na produção acerca da dimensão instrumental da educação, porém tal presença diminuiu consideravelmente nos anos 2000. O que pôde ser observado foi uma mudança de foco do ensino e da aprendizagem de conteúdos para o processo de aprendizagem e para a própria condição do aprendiz. Sistematizando informações da pesquisa de Consoni (2014) e indo além em seus questionamentos, Consoni e Mello (2014) levantaram a hipótese de que esse dado pode estar relacionado ao surgimento e ao aumento das publicações especificamente voltadas à psicologia educacional, mas também questionaram se não se teria operado na Educação um distanciamento da psicologia, havendo perda do espaço para o debate sobre o ensino e a aprendizagem de conteúdos entre as duas áreas. A presente dissertação de mestrado assume como ponto de partida tal questionamento, dando continuidade às pesquisas que vêm sendo conduzidas pelo NIASE acerca da relação entre psicologia e educação, e especificamente do tema da dimensão instrumental dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, pretende-se contribuir para a ampliação da análise do que vem sendo publicado por revistas brasileiras qualificadas, sobre os processos de ensino e de aprendizagem e que podem apoiar os avanços da qualidade da escolarização no país frente às necessidades colocadas aos sujeitos pelo contexto atual. Nosso foco será dado a uma revista da área de Psicologia da Educação.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivos **identificar, caracterizar e analisar produção acadêmica atual no âmbito da Psicologia como área de conhecimento em relação à educação, no que se refere à contribuição ao ensino e à aprendizagem instrumental, em termos da frequência da produção de pesquisas, coerência metodológica interna de estudos científicos desenvolvidos e contribuições observadas ou**

¹ Consoni (2014, pp.8), citando Mello (2012) indica que é um dos periódicos “mais influentes nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas voltadas à Educação”. Além disso, foi a revista com maior número de artigos relacionados à dimensão instrumental na pesquisa de Mello (2012, *apud* CONSONNI, 2014)

potenciais destes estudos, para a prática educacional. Para tanto, elegemos uma revista específica, da área de psicologia, mas que tem preocupação em se dedicar à educação.

De forma a guiar a presente pesquisa, foram propostas as seguintes questões:

- Em que medida estão sendo produzidos estudos sistemáticos na área da Psicologia em relação a processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, habilidades e competências como fenômenos de interesse para a educação em periódico da área de psicologia educacional?

- Qual o grau de coerência interna (embasamento teórico, objetivos propostos, método e resultados) existente em estudos implementados na Psicologia como área de conhecimento em relação a ensino e aprendizagem de conteúdos, no período de 2011 a 2015, em uma revista reconhecida por pares, tanto na área de educação como na de psicologia, e que se dedica explicitamente à produção na área de psicologia educacional: a revista *Psicologia Escolar e Educacional*?

- Como os estudos publicados no período de 2011 a 2015, na revista *Psicologia Escolar e Educacional* contribuem ou podem contribuir concretamente para o campo educacional, e de que forma?

Para melhor apresentar nossa pesquisa, além desta introdução, a dissertação está dividida em outras quatro seções. Na primeira seção dedicamo-nos a apresentar o atual contexto como de sociedade da informação, de giro dialógico e de modernidade reflexiva; apresentamos, ainda, a aprendizagem dialógica como conceito mais propício a apoiar as necessidades formativas para tal contexto; encerramos a seção abordando características do conhecimento científico e de sua produção, destacando elementos relevantes para a análise da coerência e da consistência internas das pesquisas e dos artigos que as divulgam. Na segunda seção, abordamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, seguida pela terceira seção, na qual apresentamos os dados e análises empreendidas no estudo. Encerramos o texto com considerações a respeito das questões de pesquisa, de seus objetivos e de desafios futuros para o tema.

2 CONTEXTO ATUAL, APRENDIZAGEM DIALÓGICA E O PAPEL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES.

O reconhecimento de que a educação é importante seara para a superação de desigualdades sociais remete a um compromisso de desenvolver práticas orientadas não apenas por boas intenções, por utopias, mas também por conhecimentos sistemáticos que tragam evidências sobre elementos a considerar e melhores caminhos a seguir. Neste sentido, entender o contexto no qual vivemos, os sujeitos em seu tempo e a forma de construir conhecimentos para apoiar a educação para os tempos e sujeitos atuais é fundamental. Assim, nesta seção, abordaremos estes três elementos de maneira mais direta.

2.1. Contexto atual e aprendizagem dialógica

Mello, Braga e Gabassa (2012), ao refletirem sobre necessárias transformações da escola, indicam a necessidade de compreender as origens de tal modelo escolar. Indicam que o modelo tradicional de escola foi proposto no século XIX, a partir da revolução industrial, expandindo-se ao longo do século XX. Dentre suas características, estava a centralidade do professor e da professora como transmissores de conhecimento e tinham como responsabilidade a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho e para uma organização social urbana daquele contexto.

A partir das décadas finais do século XX, no entanto, pôde ser observado um aumento do conflito dentro do ambiente escolar, bem altos índices de não aprendizagem dos conteúdos escolares pelos estudantes. Tais fatos, segundo as autoras, não podem ser compreendidos de outra forma que não de forma intrinsecamente ligada às mudanças sociais que vieram acontecendo (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Como características desse novo contexto social, as autoras citam “a reorganização da produção em diferentes territórios e em forma de rede” (p. 20) e o centro organizativo ocupado pelas novas tecnologias e comunicação e informação, levando a aumento de conflitos entre grupos de um mesmo território. A partir de Ianni (1999), as autoras identificam o presente contexto como a era do *globalismo*, no qual diversas concepções ideológicas convivem e que é marcado por diversas tensões como a produtividade, o desemprego estrutural, a tensão entre o hegemônico e o plural, entre a integração e a fragmentação, o global e o local e o singular e o universal.

O que pode ser observado é uma nova conformação do mundo do trabalho e dos diversos âmbitos de relacionamento humano, com novas tecnologias da informação e da comunicação e a concretização da transnacionalização do trabalho e sua organização em rede

(CASTELLS, 1999; IANNI, 1999). As fábricas não necessitam mais restringir-se a uma única localidade, sendo possível que uma mesma empresa produza diferentes partes de seus produtos em diferentes países, conforme a disponibilidade de mão de obra mais ou menos qualificada e barata (CASTELLS, 1999), o que Ianni (1999) denomina de fábrica global. Isso leva à crescente migração dos trabalhadores, tanto dentro quanto entre países e leva à necessidade de compreensão e convívio entre diferentes, o que também se faz notar no contexto escolar (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

A Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999) pode ser descrita como a morfologia da atual sociedade e que está diretamente ligada às tecnologias da informação e comunicação atuais, tendo em vista que essas são as bases materiais que sustentam tal conformação. Conforme explica Castells (1999), a ideia da rede indica a existência de nós interconectados e que desempenham determinada função dentro da rede em que se inserem. Além disso, indica que esses nós conectam o local com o global, por exemplo, um grupo que luta pelo direito das mulheres em uma cidade do interior do Brasil conecta tal cidade a uma rede de grupos de direitos femininos com outros nós nos Estados Unidos, Europa e Ásia. Nesse sentido, Castells (1999) alerta para o risco da dominação por parte de uma elite que se aproveita das próprias características dessa conformação em rede pois, uma vez que a organização social se baseia em fluxos entre os nós dessa rede, e que tais fluxos são aistóricos, eles acabam por substituir as lógicas locais, perdendo suas identidades e sua união delas decorrentes. Como aponta o autor, o mecanismo de dominação nessa sociedade é caracterizado pela articulação da elite e pela segmentação da massa. Afirma que os códigos culturais estão embutidos na estrutura social e que a elite busca ter o domínio desses códigos ao criá-los. Dessa forma, a elite pode permitir o acesso às suas redes, porém necessita deter os códigos para se manter na dominação.

No mundo do trabalho, as atividades dos trabalhadores deixam de ser únicas e as empresas passam a demandar flexibilidade de seus trabalhadores, que devem dominar diferentes conhecimentos e desempenhar diferentes papéis dentro da empresa (CASTELLS, 1999). Em adição, Ianni (1999) ressalta que pode ser observada maior intelectualização das atividades, tendo em vista o emprego de máquinas autorreguladas. Nesse mesmo sentido, Castells (1999) indica que o desenvolvimento tecnológico atual, ao contrário de algumas previsões anteriores, não tem resultado, por si só, no aumento no desemprego, mas tem sim provocado uma mudança no perfil laboral das populações, com aumento de vagas em ocupações que demandam maior escolarização e formação. Soma-se a isso a regulação internacional do trabalho por meio de parâmetros de qualidade, por exemplo. A flexibilização,

segundo Mello, Braga e Gabassa (2012) também pode ser observada na acumulação do capital. O surgimento de setores inteiramente novos, as inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais formam o centro de tal flexibilização (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Castells (1999) toma como fator-chave das transformações o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, permitindo evidenciar que “o acesso, a seleção e o uso adequado da informação são os elementos centrais das mudanças ocorridas” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 26), caracterizando, assim, a sociedade atual como a Sociedade da Informação. Para Castells (1999), os conhecimentos e as informações não são o centro da revolução tecnológica atual, mas sim a aplicação de tais conhecimentos e informações para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento e comunicação da informação, em um ciclo da informação e uso. Esse autor identifica uma conformação em rede da sociedade, quer sejam redes de empresas, redes familiares ou redes de telecomunicação e a conectividade promovida pelos novos sistemas on-line e conectados pela “língua digital” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 26).

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) apontam dois momentos da Sociedade da Informação. No primeiro, houve crescimento da desigualdade de acesso às novas tecnologias, promovida por grandes corporações. Em um segundo momento, a partir de reivindicações e lutas de países excluídos e de movimentos sociais, houve uma abertura do acesso, configurando uma Sociedade da Informação para todos. Esse momento é caracterizado pela luta por democratização de acesso e pelo “desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitam a seleção e a utilização das informações de maneira crítica” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 27), o que, segundo as autoras, demanda que a escola ocupe lugar central atualmente por ser identificada como o lugar responsável pelo ensino e pela “aprendizagem de leitura e escrita, matemática e informática, instrumentos que possibilitam acesso a outros conhecimentos e ferramentas” (*id ibid*, p. 27). Dessa forma, fica caracterizada a relevância da dimensão instrumental da educação escolar.

Mello, Braga e Gabassa (2012) ressaltam ainda que outras mudanças observadas no final do século passado, a crise das autoridades, o aumento dos riscos e diversificação das opções de vida, a individualização social e a democratização dos sistemas configuram o chamado giro dialógico nas relações e nas instituições. Como apontam Aubert *et al* (2008), nas relações nos diversos âmbitos, como o familiar, o escolar, os econômicos, políticos e os científicos (como apontam ELBOJ; GÓMEZ, 2001, e RACIONEIRO; PADRÓS, 2010) tem havido mudanças decorrentes de tal giro dialógico. As decisões e os limites não são mais simplesmente impostos, havendo a necessidade de negociação.

Beck (1986, *apud* MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012) ressalta que as bases de uma sociedade devem ser legitimadas por aqueles que nela vivem, caso contrário, não seria possível que se sustentasse. Indica a possibilidade de consenso, apesar dos processos de individualização, e que tal processo vem acontecendo em diversos âmbitos. O autor indica a possibilidade de uma modernidade reflexiva em que todas as pessoas são igualmente capazes de refletir sobre o mundo e sobre ele atuar, mas que tal possibilidade apenas pode se concretizar por meio da comunicação entre os diferentes setores e sujeitos sociais de forma a prevenir os riscos a que estamos expostos (BECK, 1986, *apud* MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Na mesma direção, Habermas (1987, *apud* MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012) aponta a ampliação dos espaços de interação desligados do contexto normativo e dos espaços comunicativos tanto na esfera privada quanto na opinião pública, mas que se faz necessário que os sujeitos saibam “lidar com os imperativos sistêmicos que colidem [...] com a lógica própria das estruturas comunicativas” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 39).

Como apresentado, o contexto social atual demanda o domínio dos conhecimentos técnicos. No entanto, como também apresentado, não basta o domínio da informação e dos conhecimentos, é necessário que o sujeito seja capaz de selecionar tais conhecimentos e fazer seu uso de forma crítica. Dessa forma, a técnica e a crítica por meio do diálogo não se opõem, como aponta Consoni (2014) em consonância com Freire (1995), Flecha (1997) e Aubert *et al* (2008)

Como apontado, nessa conformação da sociedade, a educação desempenha papel essencial na preparação dos sujeitos. Ao analisarem o contexto educacional atual, Aubert *et al* (2008) indicam que as ideias hegemônicas acerca da aprendizagem foram desenvolvidas em um contexto em que se pensava a formação dos sujeitos para uma sociedade industrial. Ressaltam, no entanto, que a sociedade deixou de ter tal conformação e pode ser caracterizada como a sociedade da informação. Dessa forma, as autoras e o autor indicam a necessidade de se repensar a educação numa perspectiva que melhor prepare as pessoas para tal sociedade e propõem uma compreensão dialógica da aprendizagem. Para embasar as práticas educativas dentro de tal compreensão, deve-se, necessariamente, articular os conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento (psicologia, didática, filosofia, sociologia, economia etc.), de maneira rigorosa e interdisciplinar. Ressaltam a necessidade de embasar as práticas educativas em conhecimento científico, e denunciam práticas educativas sem embasamento empírico ou avaliações rigorosas de seus resultados. Defendem que as práticas educativas sejam baseadas em evidências de que levam a um

melhor desempenho acadêmico para todas e todos, numa perspectiva inclusiva e não segregacionista. Como exemplo de conhecimentos científicos já identificados, apontam as *atuações educativas de êxito* identificadas na pesquisa INCLUD-ED (2012). Nesse pesquisa, além de identificação de práticas educacionais de sucesso relatadas na literatura, foram realizados estudos em diferentes escolas europeias em diferentes países e seus contextos sócio-econômico-culturais, de forma a identificar práticas que contribuíssem para o sucesso acadêmico para todas e todos os estudantes, aliando eficiência e equidade. As três práticas identificadas foram: turmas de estudantes com habilidades heterogêneas e realocação de recursos humanos para acompanhamento de alunos com demandas específicas; extensão de tempo de aprendizagem, e; currículo individualizado exclusivo (não se trata de diminuição de resultados de aprendizagem esperados, mas de alterações em práticas de forma que todo estudante atinja os objetivos propostos) (INCLUD-ED, 2012).

Buscando contribuir para a superação dos limites das teorias geradas no e para o contexto da sociedade industrial, AUBERT *et al* (2008) apontam a aprendizagem dialógica como alternativa para o contexto da sociedade da informação. Baseada em teorias e pesquisas que consideram o contexto altamente interativo, com diferentes fontes de conhecimento e de formação humana, exigente de habilidades de acesso, seleção e crítica à informação, mas também de postura ativa frente à escolha das relações em que está envolvidos, o sujeito deste novo contexto é um sujeito que não se submete linearmente a autoridades tradicionais e que quer ser respeitado em suas identidades. Buscando articular teorias que estejam voltadas a tais desafios, o conceito de aprendizagem dialógica é composto por sete princípios, que apoiam o desenvolvimento pessoal e grupal no atual contexto: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. A seguir é feita uma breve síntese de tais princípios

a) Diálogo Igualitário: com aporte teórico dos conceitos de ação comunicativa de Jürgen Habermas, e de *diálogo e palavra verdadeira* de Paulo Freire, esse princípio indica que em qualquer situação as falas dos indivíduos não serão aceitas ou descartadas a partir da posição ocupada pelo participante, mas serão tomadas pela validade de seus argumentos. Assim, opiniões são debatidas e as decisões nas CdA são consensuadas pelos diversos participantes (alunos, familiares, profissionais escolares e comunidade do entorno) conforme os argumentos expressos e não pelo cargo ou posição de que fala o ou a participante (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012; AUBERT *et al*, 2008; FLECHA, 1997);

b) Inteligência cultural: necessariamente relacionado ao diálogo igualitário na medida em que confronta a ideia de hierarquia como validação das posições dos participantes,

trata-se da capacidade que todos têm de ação em diversos contextos e de transferir os conhecimentos que possuem em um contexto para novos contextos. A compreensão de que todos sabem algo leva a altas expectativas com relação a todas as pessoas, reconhecendo que todos tem algo a ensinar e a aprender (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012; AUBERT *et al*, 2008; FLECHA, 1997);

c) Transformação: baseando-se em Freire, indica que as pessoas são capazes de transformar a realidade. Dessa forma, compreende-se que o contexto e a história estão ligados à ação do sujeito, criando condições para tal ação, mas que não se trata de uma relação determinística, pois, por meio de sua ação, o indivíduo pode transformar suas relações e seu entorno (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012; AUBERT *et al*, 2008; FLECHA, 1997);

d) Dimensão instrumental da aprendizagem: trata-se da compreensão de que é necessário o domínio dos conhecimentos acadêmicos, saber analisá-los, criticá-los e transformá-los. Dessa forma, a pessoa é capaz de agir e transformar na presente sociedade da informação (CASTELLS, 2002), em que o domínio dos conhecimentos acadêmicos é necessário para a proteção e movimentação do sujeito (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012; AUBERT *et al*, 2008; FLECHA, 1997);

e) Criação de sentido: considerando o que Max Weber nomeia de *perda de sentido da vida*, em que a própria existência é convertida em produto técnico, a aprendizagem dialógica visa à recuperação do sentido por meio do diálogo pessoa a pessoa, alterando a lógica individualizante e solitária na qual as pessoas estão inseridas (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012; AUBERT *et al*, 2008; FLECHA, 1997);

f) Solidariedade: na aprendizagem dialógica, são defendidas as práticas solidárias, democráticas, que permitam a liberdade sexual, a igualdade e a paz, recusando teorias e práticas que levem à violência, desigualdade, autoritarismo e guerra (FLECHA, 1997). Além disso, a solidariedade conecta e mantém conectados os sujeitos em um pertencimento ao mesmo mundo (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012).

g) Igualdade de diferenças: refere-se ao igual direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012; AUBERT *et al*, 2008; FLECHA, 1997). Sendo identificado na aprendizagem dialógica que o conhecimento é construído nas interações interpessoais entre diferentes, esse princípio ressalta a importância da diferença entre as pessoas como promotor de aprendizagem.

É importante aqui destacar que Aubert et. al. (2008) relatam diversos estudos que apontam a necessidade de, ao serem pensadas as práticas educativas, ter como finalidade a máxima aprendizagem instrumental, ressaltando a importância do domínio das disciplinas

acadêmicas, como matemática, idiomas e computação, para o sucesso dos estudantes em momentos posteriores, como a obtenção de empregos mais estáveis e melhor remunerados. Mais recentemente, Botton (2015) conceitua a dimensão instrumental como “os conhecimentos e ferramentas fundamentais que nos permitem adquirir as demais aprendizagens” (p. 353, tradução nossa). Como exemplos de aprendizagem instrumental estão a leitura, a matemática, línguas e informática (BOTTON, 2015; AUBERT *et al*, 2008; FLECHA, 1997) e podem ser contrastados com outras aprendizagens relacionadas à escola, como educação emocional, sociabilidade e disciplina (BOTTON, 2015).

Considerando-se o contexto, a perspectiva da aprendizagem dialógica e, em decorrência, a necessidade de pautar as práticas educacionais em conhecimento científico, trazendo evidências de quais os elementos a serem considerados nos processos de ensino e de aprendizagem, vê-se a necessidade de focalizar o que caracteriza o conhecimento científico e quais são parâmetros para analisar sua qualidade.

2.2. A produção de conhecimento relevante e sua qualidade: o que é ciência e como avaliar o conhecimento científico?

Para responder à questão da definição do que é ciência, Martins (1999) indica três caminhos possíveis. O primeiro, empírico, seria indicar o que tem sido chamado historicamente de ciência, e o estudo dessa história seria papel do historiador da ciência. O segundo, de caráter normativo ou axiológico, seria a definição do que a ciência deve ser. O terceiro, analítico, responde à questão do que poderia ser a ciência. O autor discute, a partir de contribuições da filosofia da ciência, que ao definir o que seria ou não científico, corre-se o risco de adotar duas posições contrárias, e igualmente indesejáveis de seu ponto de vista (MARTINS, 1999). A primeira seria uma concepção proibitiva de ciência, e levaria à exclusão dos conhecimentos que não atendam exatamente aos padrões estabelecidos do rol dos conhecimentos científicos. Martins (1999) aponta que tal postura pode ser observada em Popper, na medida em que apresenta uma definição de ciência que prescreve características ao conhecimento, por exemplo, a forma na qual os enunciados são formulados, que, se não atendidas, não permitem o status de científico ao conhecimento. A título de exemplo, cita o caso da Psicanálise, que seria excluída da ciência por tais critérios (MARTINS, 1999).

Na segunda posição, não-discriminativa, tudo é aceito como ciência, há a negação de proibições epistemológicas e compreende-se que qualquer linha de ação é aceitável, não havendo qualquer avaliação de qualidade da produção científica (MARTINS, 1981; MARTINS, 1999). De forma a evitar essas posições, o autor apresenta uma “concepção

não-proibitiva de ciência” (MARTINS, 1999, p. 15). Tal concepção não possui um critério de demarcação, isto é, não possui critérios excludentes (evitando a exclusão de conhecimentos que se pretendem científicos), mas que permitem a orientação e avaliação da pesquisa (evitando que se aceite qualquer produção como de igual qualidade) (MARTINS, 1999). O autor define como científico tudo aquilo que se queira chamar de ciência. No entanto, em consonância com seu trabalho anterior (MARTINS, 1981), aponta a possibilidade de identificar valores para a cientificidade de um conhecimento, ou seja, um conhecimento pode ser mais ou menos científico conforme atenda a um maior ou menor número de critérios definidos para essa ciência, a que chama valores intrínsecos da ciência (MARTINS, 2001).

Martins (2001) adota o posicionamento corrente da filosofia da ciência que compreende que essa não é isenta de juízo de valores. Nem dos valores extrínsecos (ou fatores externos que influenciam nas decisões dos pesquisadores), nem dos valores intrínsecos da ciência. Sobre esses valores intrínsecos indica que são critérios adotados para indicar se determinada teoria, hipótese ou método são “bons” e permitem dizer que um conhecimento científico tem qualidade mais alta devido à presença de determinada característica. Cita como exemplos de valores utilizados ao longo da história da ciência para avaliar uma hipótese como boa “a) que explique fenômenos conhecidos, b) que prediga algum fenômeno desconhecido, c) que sumarie uma ampla gama de fenômenos, d) que forneça explicações simples sobre os fenômenos” (MARTINS, 2001, p. 15). Indica, então, que poderiam ser identificados valores para um método ou para uma teoria científica, mas que não é possível uma avaliação que considere apenas um critério. Uma análise dessa natureza deveria ser multidimensional. Ao avaliar determinada produção científica, poderia, então, ser identificada a presença desses valores, e, conforme mais presente, maior seria o valor científico de tal conhecimento.

A esses valores, Martins (1986) denomina *desiderata* e poderiam ser definidos como um “tipo de categoria axiológica representando aquilo a que se dá valor positivo, sem, no entanto adquirir o caráter de imposição” (p. iii), ou seja, são as características que determinado método deve buscar atingir, mas que ao não fazê-lo não é desconsiderado como ciência. Analisando a possibilidade da existência de *desiderata* gerais e aplicáveis a todas as áreas da ciência, Martins (1981) indica que mesmo dentro de uma mesma área da ciência houve mudanças das características tidas como desejáveis, por exemplo, em mudanças de paradigmas.

A partir dessa discussão acerca do estabelecimento de características desejáveis de determinado método e da possibilidade de existência de diferenças entre os critérios adotados conforme os paradigmas vigentes ou em que se inserem determinados

conhecimentos, é proposta a aplicação da mesma lógica à análise metodológica dentro das ciências humanas.

Partindo do conceito de paradigma de Thomas Kuhn, Lincoln e Guba (2006) propõem a existência de diferentes paradigmas nas ciências humanas. A partir desses autores, Mertens (2014) indica que paradigma pode ser entendido como sistema de crenças relativas a questões axiológicas (natureza da ética), ontológicas (natureza da realidade), epistemológicas (natureza do conhecimento e a relação conhecedor-conhecido) e metodológicas (como obter o conhecimento). Esses conjuntos de crenças são agrupados por Mertens (2014) em quatro paradigmas (positivista, construtivista, transformativo e pragmatista), e que levarão a decisões metodológicas diferentes, como o tipo de pergunta de pesquisa e seus objetivos, tipo(s) de dados a serem coletados (quantitativos, qualitativos ou mistos), instrumentos de coleta (entrevista, questionário, filmagem, roda de conversa, grupo focal...), desenhos de pesquisa (experimental, narrativa de vida, correlacional...). Como argumentam MacKenzie e Knipe (2006), na literatura sobre metodologia de pesquisa é possível encontrar diversos termos para designar *paradigmas*, por exemplo, Creswell (2014) utiliza o termo visão de mundo.

Como apontam Morse *et al* (2002) ao refletir sobre a confiabilidade e a validade do que denominam pesquisas qualitativas indicam que se diferenciam dos critérios estabelecidos para a pesquisa dita quantitativa. Para essas, segundo Guba e Lincoln (1981, *apud* MORSE *et al*, 2002), os critérios seriam validade interna, validade externa, confiabilidade e objetividade, enquanto para as pesquisas qualitativas os critérios seriam a credibilidade, a transferibilidade, a confiança e a confirmação. Dessa forma, tais critérios podem ser aproximados ao conceito de *desiderata* anteriormente discutido, auxiliando na avaliação e na orientação da pesquisa científica.

Necessário à compreensão da pesquisa na área educacional, e nas ciências humanas de forma geral, é a indicação de existência de um debate acerca do que normalmente se denominam métodos ou abordagens quantitativas e qualitativas (MERTENS, 2014; CRESWELL, 2014).

Como aponta Ferraro (2012) o debate acerca de métodos quantitativos e qualitativos se estende desde 1918. MacKenzie e Knipe (2006) indicam que Merton e Kendall, já em 1946, defendiam que a oposição entre métodos não se sustentava. Como apontam Mertens (2014) e Creswell (2014), há uma tendência atual em não haver uma total separação *a priori* do tipo de pesquisa (quantitativo ou qualitativo) em função do paradigma adotado pelo pesquisador, havendo pesquisadores com orientação pós-positivista que fazem

uso de análises qualitativas e pesquisadores de orientação construtivista que fazem uso de métodos quantitativos. Ambos os autores ressaltam, assim como Marinho-Araújo (2010), a atual tendência de integração de ambos em métodos denominados “mistos” (CRESWELL, 2014; MERTENS, 2014).

Os autores Lincoln e Guba (2006) partem de uma concepção de pesquisa que identifica diferenças filosóficas entre métodos quantitativos e qualitativos. Associam seu uso ao paradigma que denominam "construtivista" e às crenças que compõem tal paradigma, propondo critérios próprios para a avaliação de tais métodos. Creswell (2014) e Mertens (2014) também apontam tendências de uso de métodos ou abordagens qualitativas e quantitativas conforme o paradigma adotado ou conforme a visão de mundo do pesquisador. Na presente pesquisa, no entanto, é adotado um ponto de vista denominado por Mertens (2014) de *pragmatista*, na medida em que compreende que os termos quantitativo e qualitativo não se referem ao método ou à teoria adotada, e sim ao tipo de dado analisado.

Gatti (2004) indica que na pesquisa educacional brasileira o uso de métodos quantitativos de pesquisa é restrito. Indica que, quando usados dados numéricos, geralmente se referem a estatísticas descritivas e, frequentemente, quando utilizam técnicas de análise mais sofisticadas, flexíveis e robustas, geralmente são realizadas por profissionais de outras áreas como física, economia, sociologia e psicologia. Indica que os dados quantitativos têm funções muito relevantes nos estudos educacionais, desde que usados com domínio teórico e de forma crítica, como também devem ser abordados os dados qualitativos (GATTI, 2004).

Com relação às contribuições de análises quantitativas na educação, Gatti (2004) cita estudos de Ribeiro (1998; 2003, *apud* GATTI, 2004) em que foi abordado o tema do letramento. Ressalta que foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação da capacidade de escrita e de leitura e que uma questão chave é o embasamento teórico adequado dos questionários e a conceituação dos termos estudados (GATTI, 2004). Essa autora ressalta que análises quantitativas “trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais” (GATTI, 2004, p. 26).

De forma semelhante, Witter (2003) reconhece a importância da pesquisa de campo, majoritária na pesquisa em psicologia educacional, mas alerta quanto aos relatos de experiência que é necessário buscar maior rigor da pesquisa científica acadêmica junto ao campo da prática profissional nos contextos escolares e de aprendizagem.

Para esta dissertação, buscando identificar possíveis critérios universais para a pesquisa científica em ciências humanas, foram consultados autores e autoras nacionais e internacionais que se dedicam ao debate sobre as questões epistemológicas e metodológicas

da pesquisa nas ciências humanas (CRESWELL, 2012, 2014; GÓMEZ *et al* 2006; MERTENS, 2014; ANDRÉ, 1995; PATTON, 2002; BREAKWELL *et al*, 2010; LAKATOS; MARCONI, 1995), é possível destacar aspectos relevantes para decisões de caráter metodológico. Entre tais aspectos encontram-se os objetivos do projeto, o suporte conceitual e o conhecimento disponível sobre o tema, procedimentos e instrumentos de coleta, organização e análise de dados já existentes e de eficácia comprovada na literatura para atingir tais objetivos, os tipos de dados que maior probabilidade têm de possibilitar a formulação de respostas às perguntas formuladas, bem como os recursos necessários e os disponíveis para a implementação de coleta e análise dos dados.

Como apresentado por Mertens (2014), a pesquisa (*research*) é uma forma, dentre muitas, de conhecer ou compreender fenômenos. Conforme a autora, o conhecimento científico se diferencia e caracteriza por ser um processo de *questionamento sistemático* desenvolvido para coletar, analisar, interpretar e utilizar *dados* [itálico no original]. Nesse tipo de pesquisa (científica) é necessário identificar as informações já disponíveis sobre os fenômenos de interesse, para caracterizar lacunas no conhecimento; explicitar as considerações teóricas que fazem parte das suposições que influem na definição e no exame dos fenômenos a serem investigados; formular perguntas de pesquisa que correspondam às lacunas identificadas e estabelecer objetivos a serem alcançados; definir o método a ser utilizado para responder às perguntas e atingir os objetivos propostos, incluídos aí os dados considerados relevantes para formular respostas às perguntas de pesquisa, as fontes em que os dados devem ser obtidos, assim como procedimentos e instrumentos para obtê-los e analisá-los (CRESWELL, 2012; 2013; GÓMEZ *et al*, 2006; MERTENS, 2014; ANDRÉ, 1995; PATTON, 2002; BREAKWELL *et al*, 2010; LAKATOS; MARCONI, 1995).

Em Gómez *et al* (2006) é ressaltado que a escolha do método a ser conduzido em uma pesquisa deve ser coerente com seu embasamento teórico, ou seja, a partir das concepções do que *são* dados para construção de conhecimento, serão definidas as formas de obtê-los e de compreendê-los. A título de exemplo, podemos pensar em uma pesquisa na qual seja adotada uma compreensão construtivista da realidade, na qual a realidade é fruto da construção do indivíduo, análises que não considerem a compreensão dos participantes sobre o fenômeno observado, mas que estabeleçam relações causais extrínsecas a esses sujeitos, não estarão sendo coerentes. Ao propor o método de sua pesquisa, o pesquisador deve ser coerente internamente (suas ações devem coincidir com suas proposições) e externamente (devem refletir as proposições da literatura na qual se baseia).

A partir desse apontamento, e juntamente com a indicação de Gatti (1999) de que pesquisas devem ter uma consistência metodológica, aqui propomos o conceito de coerência metodológica interna para designar a coerência entre o embasamento teórico do método de determinada pesquisa, os objetivos dessa, o método apresentado e as respostas aos objetivos propostos. Ou seja, se o método proposto em determinado estudo possui elementos devidamente embasados na teoria apresentada pelos autores (por exemplo, técnicas de coleta e análise de dados, conceitos e variáveis a serem observadas), se o método implementado permite obter os dados necessários para atingir os objetivos propostos e se os dados obtidos permitem responder aos objetivos da pesquisa. Será a esta formulação que recorreremos no processo de análise dos artigos captados para nossa pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Como apresentado, o estabelecimento e desenvolvimento da produção científica nas áreas de educação e psicologia tem mantido estreita relação desde seu princípio. Ambas as áreas tem como objeto o ser humano em suas diferentes dimensões. Dessa forma, é esperado que tais áreas compartilhem diversos elementos metodológicos e filosóficos. De fato, diversas técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados, bem como procedimentos e delineamentos de pesquisa tiveram origem nas áreas afins à educação, como, por exemplo, a etnografia desenvolvida originalmente em estudos antropológicos (CRESWELL, 2012), ou os experimentos utilizados em estudos psicológicos (CRESWELL, 2012), ou a pesquisa-ação originada na sociologia (UZZELL; BARNETT 2010), ou estudos de revisão sistemática utilizados nas ciências médicas (ZOLTOWSKI *et al*, 2014).

Na presente pesquisa foram adotadas como base para as análises acerca da metodologia utilizada nos artigos analisados, contribuições de metodologistas das áreas de psicologia, educação, psicologia educacional e ciências sociais (ANDRÉ, 1995; PATTON, 2002; BREAKWELL *et al*, 2010; CRESWELL, 2012; MERTENS, 2014). Esses materiais foram escolhidos por abordarem de forma ampla as possibilidades metodológicas nas áreas mencionadas, fornecendo parâmetros claros, com exemplos e indicação de textos para aprofundamento quando necessário. Nesta seção, dedicamo-nos ao desenvolvimento da pesquisa, primeiro explicitando a definição de termos que utilizaremos para a apresentação e análise dos dados, seguindo para o detalhamento dos procedimentos que utilizamos para captar, organizar e analisar os dados.

3.1. Definição de termos

Tendo em vista que o presente estudo está inserido na temática da qualidade metodológica de pesquisas na área da psicologia educacional, é necessária a definição de alguns termos relativos à área de metodologia de pesquisa. A seguir, é apresentada a conceituação dos termos *variável dependente*, *variável independente*, *variável preditiva e variável critério*; *método*, *metodologia e delineamento de pesquisa*; *instrumento (de coleta ou análise de dados)*, *técnica (de coleta ou análise de dados)* e *procedimentos*.

3.1.1 O que são variáveis?

Variáveis podem ser definidas como atributos ou características do sujeito ou objeto de estudo que podem ser observadas e que variam entre sujeitos ou organizações

(CRESWELL, 2012) e seu uso está comumente atrelado a delineamentos experimentais e correlacionais. Essas variáveis podem ser diferenciadas em independentes ou preditivas, e dependentes ou critério (MERTENS, 2014). As variáveis independentes podem ser caracterizadas como aquelas que o pesquisador manipula e controla de forma a identificar os efeitos de tal manipulação (DAVIS; BREMNER, 2010) ou aquelas características que, por causa de determinado tratamento ao qual determinado grupo é exposto, o difere de outro grupo (MERTENS, 2014). De forma semelhante, variáveis preditivas são aquelas que diferenciam dois grupos, mas por serem características inerentes de tais grupos (MERTENS, 2014). Um exemplo de variável independente poderia ser a exposição de um grupo de crianças a determinada prática didática, enquanto uma variável preditiva poderia ser as idades de dois grupos de crianças.

As variáveis dependentes ou variáveis critério são as características que um pesquisador está interessado em medir para averiguar de que forma se diferenciam em grupos diferenciados pelas variáveis independentes ou preditivas, respectivamente (MERTENS, 2014). Ou seja, são as variáveis cuja variação indica o efeito, ou possível efeito, da manipulação das variáveis independentes ou das variáveis preditivas. O termo dependente se refere ao fato de sua variação *depende* da alteração da variável independente. Valendo-se dos exemplos anteriores, poderia ser definido como variável dependente da exposição ou não a determinado procedimento didático (variável independente) o desempenho dos alunos em um teste padronizado. A mesma característica (desempenho em teste padronizado) pode ser tomado como variável critério se a característica que diferencia os grupos for a idade dos alunos (variável preditiva).

3.1.2 Diferença entre método e metodologia

Os termos *método* e *metodologia* são diferenciados por MacKenzie e Knipe (2006) ao indicarem que a metodologia é uma abordagem geral à pesquisa e que está ligada ao paradigma em que tal pesquisa se insere, ou seja, refere-se ao conjunto composto por fundamentação teórica do método de uma pesquisa e pelo método em si. Na presente pesquisa, o *método* é compreendido como a descrição feita do *conjunto* de técnicas, procedimentos e instrumentos adotados em determinada pesquisa para a coleta e análise dos dados. Finalmente, o *delineamento* é compreendido como uma categoria que descreve as características do método. Tomando a presente pesquisa como exemplo, a metodologia adotada compreende que a revisão sistemática de literatura deve ser rigorosa na definição parâmetros de inclusão de estudos bem como dos critérios de avaliação das pesquisas

revisadas; soma-se a isso a contribuição que tais revisões têm à área analisada em termos de identificar melhores práticas, problemas e perspectivas para a área. Dessa forma, na seção seguinte é descrito uma série de procedimentos, técnicas e instrumentos adotados na presente pesquisa para atingir seus objetivos. A esse conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados, e fontes de dados permitem a categorização de seu delineamento como uma revisão sistemática.

3.1.3 O que são técnicas, procedimentos e instrumentos?

As *técnicas* de coleta e análise de dados se referem a meios de se obter e analisar os dados por meio de ações do pesquisador, enquanto os instrumentos são meios físicos para a coleta e análise dos dados. Os *procedimentos* seriam as ações de organização do método do estudo. Na presente pesquisa, pode ser identificada como técnica de coleta e análise dos dados a análise de conteúdo (BARDIN, 2002), enquanto alguns instrumentos utilizados foram fichas catalográficas para análise dos artigos e *software* de criação de planilhas e cálculos matemáticos.

3.2 Delineamento da presente pesquisa

Em relação à realização de pesquisas bibliográficas, Lima e Miotto (2007) indicam que dentre os diversos aspectos relativos ao processo científico, é importante refletir e atentar aos procedimentos metodológicos, sendo muito frequente encontrar falta de rigor científico e de clareza na definição do método científico, inclusive em pesquisas bibliográficas. As autoras indicam que esse tipo de pesquisa diferencia-se da revisão de literatura, pois esta é uma etapa de qualquer pesquisa, ao passo que aquela implica um “conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções”. De acordo Minayo (*apud* LIMA e MIOTO, 2007), uma vez que não é possível a neutralidade de um pesquisador frente a seu objeto de pesquisa, os procedimentos metodológicos rigorosos chamam a atenção do pesquisador para “reduzir os juízos de valores”.

Lima e Miotto (2007) indicam que a pesquisa bibliográfica deve seguir uma série de procedimentos, não como receita a ser seguida literalmente e rigidamente, porém com rigor próprio do fazer científico. Assim, as autoras indicam algumas etapas a serem desenvolvidas no percurso metodológico. Inicialmente, ressaltam a importância de explicitar a metodologia a partir da qual será proposto o método de coleta e análise dos dados. As etapas seguintes descritas pelas autoras são: **elaboração do projeto de pesquisa, investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora**. Inicialmente, devem ser

propostos critérios de seleção da fonte de dados de onde serão extraídas as respostas às questões de pesquisa segundo alguns parâmetros (temático, linguístico, principais fontes e cronológico). Salvador (1986, *apud* LIMA e MIOTTO, 2007) indica que devem ser realizadas diversas leituras do material selecionado: leitura de reconhecimento (leitura rápida para seleção de materiais que possam trazer informações sobre o tema); leitura exploratória (verificar se as informações ou dados das obras de fato interessam ao estudo); leitura seletiva (determinar o material que de fato interessa, relacionando-o aos objetivos da pesquisa), leitura reflexiva/crítica (estudo crítico da obra a partir de critérios visando ordenar e sumarizar informações); e leitura interpretativa (relacionar as informações da obra com o problema ao qual se busca solução). As autoras ressaltam ainda que em muitos casos é necessário fazer as leituras, na fase de **investigação das soluções**, com o auxílio de um instrumento para melhor visualizar e organizar as informações obtidas, indicando, por exemplo, informações de caracterização da obra (autor, data, temas, conceitos centrais, paradigma) e de contribuições à pesquisa. Após a fase de **investigação das soluções**, segue a fase de **análise explicativa**, na qual o pesquisador, a partir de sua conceituação teórica, apresenta os dados e os organiza. Por fim, é feita a **síntese integradora**, na qual o pesquisador refletirá sobre o material explorado e proporá soluções, ou seja, integrará o conhecimento prévio fornecido por sua fundamentação teórica àquilo que foi obtido na pesquisa.

3.3 Método

A ferramenta que embasa as análises desenvolvidas no presente estudo é a análise de conteúdo, descrita por Bardin (2002, p. 42) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2002) aponta que a análise de conteúdo pode ser dividida em três etapas, a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

- Pré-análise

Consiste na organização do trabalho a ser desenvolvido, operacionalizando e sistematizando as ideias iniciais de forma a subsidiar as ações a serem implementadas no

decurso da análise. Nessa fase devem ser definidos os documentos a serem analisados, devem ser formuladas hipóteses e objetivos e devem ser elaborados indicadores que fundamentarão a interpretação final (BARDIN, 2002). A autora ainda ressalta que atividades que não necessariamente se dão nessa ordem (*id ibid*).

a) Escolha dos documentos e leitura flutuante

A leitura flutuante, descrita por Bardin (2002) como sendo o primeiro contato com os textos a serem analisados, serve para que o pesquisador se familiarize com os temas e com a escrita de forma geral. Na presente pesquisa tal contato inicial deu-se por meio da leitura dos resumos dos artigos feita na escolha dos documentos.

Bardin (2002) indica alguns parâmetros que auxiliam o pesquisador na definição dos documentos a serem analisados. A primeira decisão se refere à escolha do *universo*, que pode ser um universo a ser explorado definido *a priori*, ou seja, os materiais a serem analisados já foram delimitados e a análise se dará dentro daquele universo, ou pode ser proposto em função dos objetivos do estudo, sendo necessário escolher qual será o universo que melhor poderá atender aos objetivos levantados.

No presente estudo, a escolha do universo decorreu dos objetivos propostos, ou seja, a partir do objetivo de estudar a produção em psicologia em contribuição à educação, foi definido como o universo a ser explorado, periódico científico de psicologia altamente qualificado também na área de educação na avaliação Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)². Como fonte dos artigos a serem analisados foi proposta a busca no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, tendo em vista se tratar de periódico especificamente voltado ao tema da presente pesquisa altamente qualificado nos comitês de Psicologia e Educação da Capes.

A segunda atividade da pré-análise apresentada por Bardin (2002) é a definição do *corpus*, ou seja, os documentos dentro do universo delimitado, a partir dos critérios de exaustividade (inclusão de toda a documentação dentro do universo delimitado), representatividade (se uma amostra pode ser considerada representativa do universo), homogeneidade (os documentos selecionados com respeito rigoroso aos critérios adotados) e

2 A Capes realiza anualmente a avaliação da “**produção científica dos programas de pós-graduação** no que se refere **aos artigos publicados em periódicos científicos**”, e, por meio de comitês específicos de cada área, aponta a relevância relativa dos periódicos para uma determinada área no cenário nacional (mais informações podem ser obtidas em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>)

pertinência (devem ser adequados para o fornecimento de informações que respondam ao objetivo da análise).

O período considerado para a presente análise foi entre os anos de 2011 e 2015, de forma a contemplar a produção mais recente da área, o que permite identificar sua atualidade, pressupondo que os debates anteriores a esse período sejam abordados nos artigos, sendo feito, assim, o balanço do acúmulo de conhecimento da área. Para a seleção dos artigos analisados, foi realizada busca na biblioteca eletrônica Scielo³, na qual o periódico de interesse para o presente estudo está disponível. Os descritores utilizados para seleção de artigos foram: “ensino OR ensinar OR aprendizagem OR conhecimento OR conteúdo OR conceito OR competência OR habilidade OR saber OR conhecimentos OR conteúdos OR conceitos OR competências OR habilidades OR saberes OR educação OR escola OR objetivo de ensino OR comportamento-objetivo OR objetivo comportamental OR comportamentos-objetivo OR objetivos comportamentais, o que significou identificar a presença de ao menos uma das palavras em qualquer parte dos textos disponíveis na biblioteca. Os termos utilizados foram definidos em função dos resultados obtidos por Consoni (2014) que realizou levantamento na mesma temática utilizando tais termos. Foram adicionados aos termos utilizados por Consoni (2014) os termos “objetivos comportamentais” e “comportamentos-objetivo” de forma a incluir possíveis pesquisas que adotassem bases psicológicas comportamentais (KUBO; BOTOMÉ, 2001). A estratégia de busca utilizando todos os termos em uma mesma busca com o termo OR permitiu que fossem identificados os textos sem que houvesse repetição de algum artigo em função da presença de mais de um dos termos.

Entre os anos de 2011 e 2015, houve a publicação de 249 artigos no periódico. Com a busca dos descritores anteriormente mencionados, foi obtido um total de 173 artigos, correspondendo a 69% da produção do período. A partir da leitura de seus resumos e da identificação de seus autores, foram novamente filtrados os artigos, sendo inseridos nas análises apenas aqueles classificados como artigos (em oposição a relatos, história da área e falas em conferências) referentes ao contexto brasileiro, com menção explícita ao contexto escolar e à dimensão instrumental da educação. Tal recorte foi devido ao foco do presente estudo e de sua inserção no conjunto de pesquisas que vem sendo desenvolvido no NIASE sobre a produção científica nacional. Visou incluir apenas aqueles que apresentassem como objetivo a construção de conhecimento científico diretamente relacionado ao ensino e a aprendizagem instrumental no ambiente escolar. A menção explícita às contribuições à

3 Endereço eletrônico: <<http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>>

educação no resumo foi tomada como critério de inclusão por ter sido considerado que a partir da leitura do resumo a pessoa pode definir se dará continuidade à leitura integral do texto. Nesse sentido, explicitar as contribuições à educação facilita aos demais profissionais da área identificar com mais facilidade os trabalhos que podem contribuir a sua prática.

Para a identificação da relação com a dimensão instrumental, foram selecionados aqueles que mencionassem habilidades e competências que permitem maior sucesso na sociedade atual, quais sejam o domínio formal do idioma em suas variantes oral e escrita, os conhecimentos científicos acerca do mundo, o conhecimento sobre os processos sociais e históricos, as operações matemáticas, geografia. Nesse sentido, foram inseridos na análise trabalhos cujos resumos indicassem tratar do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos ensinados nas disciplinas escolares ou que tratassem do conjunto de tais conhecimentos (expressões como aprendizagem escolar, desempenho escolar, sucesso escolar ou fracasso escolar).

Também foram incluídos estudos que tratassem do papel do professor no ensino de tais conhecimentos, quer seja descrevendo suas ações para tanto ou sua formação para tal papel, desde que explicitado pelos autores tal papel. Foi considerado que, em cursos de formação profissional (por exemplo: formação do psicólogo e formação de professores), estudos que tratassem de conteúdos de ensino também fariam parte da amostra.

Foram, dessa forma, obtidos 41 artigos referentes à dimensão instrumental da educação no Brasil, o que representa 16% da produção do período. Finalmente, para ser incluído na amostra, o resumo do artigo deveria indicar explicitamente a presença, no artigo, de decorrências educacionais do estudo apresentado. Foram selecionados para a presente análise 18 artigos que atenderam a todos esses critérios, o que significou uma amostra de 7% do total de artigos produzidos no período. A identificação dos artigos foi feita com auxílio da ficha constante no Apêndice A.

Na Tabela 1 são descritos o universo de artigos publicados no período de 2011 a 2015 no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, o número de artigos obtidos na busca com descritores, o número de artigos relacionados à dimensão instrumental da educação e aqueles selecionados para a análise.

Tabela 1 – Número de artigos obtidos em buscas no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*

Filtro	Frequência
Período de 2011 a 2015	249
Busca com descritores	173
Dimensão instrumental	41
Com contribuição explicitada no resumo	18

Fonte: criada pelo autor

b) Formulação de hipóteses e objetivos

A terceira atividade da pré-análise descrita por Bardin (2002), a formulação de hipóteses e objetivos, pode tanto decorrer da leitura flutuante na medida em que o pesquisador conhece os materiais e identifica possibilidade de análise ou perguntas decorrentes de tal leitura. Outra possibilidade seria a formulação de tais hipóteses e objetivos anteriormente à leitura flutuante em decorrência de outras pesquisas ou lacunas já identificadas (BARDIN, 2002).

Na presente pesquisa, os objetivos foram propostos anteriormente à leitura dos artigos, e partiu de indicativos da literatura acerca da qualidade da produção científica da área, bem como de produções anteriores do conjunto de pesquisas no qual se insere o presente estudo. Em levantamento realizado por Consoni (2014) e Mello (2012, *apud* CONSONI, 2014) foi identificada diminuição da presença de contribuições da psicologia ao ensino e aprendizagem instrumental na produção científica na área educacional durante os anos 2000. Além disso, os apontamentos de Gatti (1999; 2001; 2004), de André (2007) e de Witter e Paschoal (2010) apontam para fragilidades metodológicas observadas na pesquisa educacional. Dessa forma, o presente trabalho visou à identificação de trabalhos recentes em psicologia educacional relacionados à dimensão instrumental da educação, as contribuições de tais trabalhos e a análise da coerência metodológica interna nesses trabalhos, aqui entendida como um critério geral indicativo de qualidade metodológica.

c) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores

De acordo com Bardin (2002), a atividade subsequente na etapa da pré-análise é a definição dos índices a serem identificados e a organização sistemática de tais índices em seus indicadores no texto. Tais índices são categorias de elementos dos textos que servem de dados para atingir os objetivos propostos. Tais índices serão identificados no texto por meio de indicadores, ou seja, elementos textuais tais como palavras, temas, presença conjunta de termos, etc.

Como indica Bardin (2002), após a definição dos índices, é esperado que pesquisadores, durante a pré-análise, especifiquem indicadores precisos por meio do recorte do texto em unidades comparáveis, da categorização para a análise temática e da codificação para o registro de dados. Nesse momento de preparação da análise, é esperado que sejam definidos o recorte (quais serão as unidades comparáveis), a codificação e a categorização a ser empreendida. Bardin (2002) indica a possibilidade de aplicação de diferentes técnicas de análise de conteúdos, como de avaliação, enunciação, expressão das relações, do discurso e categorial. Segundo Bardin (2002), essa última técnica analisa o texto por completo, submetendo-o à classificação e recenseamento conforme a presença ou ausência de itens de sentido nele constantes.

Na etapa preparatória da presente pesquisa, foram definidos os índices que constam no Quadro 1 e que serviram para caracterização da produção, delimitação da pesquisa analisada, identificação do método, identificação das respostas obtidas e identificação de contribuições da pesquisa à prática educativa, à teoria educacional ou à política educacional. A técnica definida para a análise na presente pesquisa foi a categorial.

Quadro 1 – Índices, indicadores e funções analisados nos artigos

Função	Índices coletados	Indicadores
	Tema	Objetivos
Caracterização	Palavras-chave	*
	Nível escolar	Ano escolar, ciclo, idade dos participantes
Delimitação da pesquisa	Objetivo / Perguntas	*
Identificação do método	Embasamento metodológico	Referências citadas sobre elementos do método (escolha de participantes, técnicas, instrumentos, delineamento...)
	Delineamento de pesquisa	Explícita ou deduzida a partir da descrição do método
	Técnicas de coleta de dados	Observação, entrevista, análise de conteúdo...
	Instrumentos de coleta de dados	Questionário, diário de campo, filmagem...
	Técnicas de análise de dados	Análise de conteúdo, tratamento estatístico...
	Instrumentos de análise de dados	Pacote estatístico...
Respostas	Justificativas para escolhas metodológicas	Motivos/razões para escolha de participantes, instrumentos, delineamento...
	Dados obtidos	*
	Resultados	*
Contribuições	Contribuições da pesquisa	Recomendações de práticas, de novos estudos

* Casos em que os indicadores são o próprio índice

Fonte: criada pelo autor.

Com relação à codificação, Bardin (2002) indica três escolhas necessárias para definir como ela será feita: o recorte, a enumeração e a classificação e agregação (categorização). Inicialmente é necessário escolher a forma de recortar o texto, decidindo quais serão as unidades (de registro e de contexto) a serem identificadas nele. Propõe a definição de quais serão as unidades de registro, ou seja, “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial” (p. 104). A autora indica como possíveis unidades de registro: *tema, palavra, objeto ou referente, personagem, acontecimento, ou documento*. Já a unidade de contexto é definido pela autora como o segmento da mensagem que permite a compreensão da significação da unidade de registro.

Na presente pesquisa, a unidade de registro utilizada foi o *tema*, definido por Bardin (2002) como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p.105). Além disso, foi escolhido o *parágrafo* ou *trecho* em que está inserido o tema como a unidade de registro.

Numa etapa seguinte, denominada por Bardin (2002) como a enumeração, o pesquisador deve decidir como realizará a contagem das unidades de registro. As duas formas de contagem definidas para o presente trabalho foram *presença ou ausência e frequência* das unidades de registro.

Finalmente, Bardin (2002) descreve categorias como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117). Aponta como critérios possíveis o semântico (categorias temáticas), critérios sintáticos, critérios lexicais e critérios expressivos. Nessa condição, ao classificar elementos, o pesquisador deve identificar aquilo que os diferencia, para propor diferentes categorias, e aquilo que possuem de semelhante, para inseri-los numa mesma categoria. A autora descreve dois procedimentos para a categorização. O procedimento *por caixas*: parte de categorias previamente estabelecidas (a partir do embasamento teórico, por exemplo), nas quais os temas encontrados no texto analisado serão classificados. O processo *de milha*, ao contrário, cria categorias a partir dos elementos encontrados.

Na presente pesquisa, optou-se pela análise semântica por meio de categorias temáticas. Para a categorização aqui realizada foram usados ambos os procedimentos: *por caixa* e *de milha*. O procedimento por caixas foi utilizado para a classificação dos índices. Para os temas dos artigos foram utilizadas categorias descritas em Consoni (2014). As

categorias indicadas pela autora foram utilizadas tendo em vista se tratar de tema semelhante ao da presente pesquisa (contribuições da psicologia ao ensino e aprendizagem instrumental) em periódico de educação, sendo assim interessante buscar identificar relações entre os dados das pesquisas. Para a identificação dos delineamentos, técnicas e instrumentos e justificativas metodológicas, foram utilizadas categorias fornecidas em literatura da área de metodologia de pesquisa em psicologia, educação e ciências sociais (CRESWELL, 2012; 2014; MERTENS, 2014; ANDRÉ, 1995; PATTON, 2002; BREAKWELL *et al*, 2010; SEVERINO, 1996; MENEGHETTI, 2011). Essas categorias de delineamentos são descritas na seção de resultado para facilitar a comparação entre o que é previsto na literatura e aquilo que foi descrito como método pelos autores dos artigos analisados.

Após uma primeira classificação nas categorias previamente definidas pelo procedimento de caixas, foram propostas novas categorias conforme foi identificada tal necessidade e seguindo as recomendações de Bardin (2002) para tal, ou seja, que boas categorias devam ser mutuamente exclusivas, homogêneas, pertinentes, objetivas e fiéis, e produtivas.

d) Preparação do material

Bardin (2002) indica que, por vezes, é necessário preparar o material a ser analisado, inclusive fisicamente, com edições dos textos e standardização de forma a obter materiais homogêneos e que permitam a realização das análises. Na presente pesquisa, a atividade de preparação do material restringiu-se à obtenção de cópia virtual dos textos e seu armazenamento em arquivo específico, não sendo necessário aplicar outras formas de preparação.

- Exploração do material

Nessa etapa o pesquisador deve explorar o material colocando em prática as decisões tomadas na etapa de pré-análise, conforme aponta Bardin (2002). Portanto, neste trabalho foi feita a leitura integral dos textos buscando os índices anteriormente assinalados (unidades de registro) e suas respectivas unidades de contexto (frase ou parágrafo) com auxílio de modelo de ficha apresentado no Apêndice B. Após a análise com utilização da ficha, os dados foram lançados em uma planilha gerada pelo programa LibreOffice Calc, a partir do qual foi possível operar com os dados de maneira a reorganizá-los nas categorias analisadas para melhor visualização.

- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Para a identificação dos temas das pesquisas analisadas, foram utilizadas categorias identificadas por Consoni (2014) e propostas novas categorias. Foi, então, indicada a frequência dos temas de forma a caracterizar a produção recente da área. Com o mesmo propósito, foram apresentadas as palavras-chave apontadas pelos estudos, indicando o número de menções na amostra analisada. Com relação ao nível educacional dos participantes dos estudos descritos nos artigos, ou níveis educacionais sobre os quais os pesquisadores objetivaram produzir conhecimento abordado nos artigos, também foi feita uma análise frequencial de forma a identificar os níveis aos quais a produção psicológica sobre a educação escolar vem se dedicando.

Quanto à análise da coerência interna dos artigos, foi realizada a análise dos seguintes conjuntos de dados:

- identificação do delineamento da pesquisa analisada e categorização conforme a literatura especializada, e comparação entre as características do método do estudo com a descrição na literatura;
- análise da relação entre objetivos propostos e os resultados obtidos;
- análise da relação entre os elementos metodológicos e os dados obtidos;
- análise da relação entre embasamento teórico e elementos do método.

A partir das justificativas, objetivos, conceituação teórica, e resultados apontados nos artigos analisados, juntamente com as indicações da literatura consultada quanto aos usos dos diferentes métodos de pesquisa, foi analisada a coerência metodológica dos artigos. No Quadro 2 são esquematizadas as análises propostas.

Quadro 2 – Síntese dos tipos de análises

Objetivo da análise	Dados utilizados
Caracterização da produção recente	Tema das pesquisas, palavras-chave e nível escolar
Coerência metodológica interna	Coerência entre: - objetivos e dados analisados - objetivos e respostas - delineamento descrito e dados analisados - técnicas de coleta e dados obtidos - técnicas de análise e dados obtidos - instrumentos de coleta e dados obtidos - instrumentos de análise e dados obtidos
Contribuições ao ensino e à aprendizagem instrumental	Temas, objetivos e contribuições da pesquisa

Fonte: construída pelo autor.

4 RESULTADOS

A apresentação dos dados foi organizada em cinco seções, sendo uma de caracterização do conjunto de artigos, incluindo a descrição do número de artigos encontrados, os temas das pesquisas, as palavras-chaves utilizadas, o nível escolar dos participantes ou sobre o qual se pretendeu produzir conhecimento e o tipo de delineamento utilizado em cada estudo. A segunda seção sobre a coerência interna das pesquisas em que os artigos foram agrupados por tipo de delineamento. Para cada delineamento, foram descritas características indicadas na literatura da área de metodologia de pesquisa que permitem a análise crítica dos métodos implementados nos estudos. Na segunda seção, cada artigo é apresentado apontando seus objetivos, uma breve descrição do método e dos resultados obtidos, características que permitem a categorização de seu delineamento e que denotem adequação aos apontamentos da literatura, indicativos de adequação entre os objetivos, o método e os resultados obtidos e contribuições explicitadas pelos autores à prática, teoria ou política educacional. A terceira seção sintetiza as análises sobre a coerência interna dos artigos. Na quarta seção são sintetizadas as contribuições relatadas nos artigos, enquanto na quinta seção são descritos os tipos de dados analisados em cada artigo. Essa organização visa facilitar a identificação da coerência interna dos artigos, uma vez que permite visualizar seus elementos de forma concisa.

4.1 Caracterização dos artigos

No levantamento realizado junto à revista *Psicologia Escolar e Educacional*, no período de 2011 a 2015, por meio dos descritores utilizados, foi obtido um total de 173 artigos. Como diversos deles não traziam, em seu resumo, direta ligação com o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares, habilidades ou competências, nova seleção foi feita por meio da leitura dos resumos para identificar tal foco. Dessa forma, foi possível identificar um total de 41 artigos, dos quais seis produzidos em 2011, dez em 2012, cinco em 2013, oito em 2014 e doze em 2015. A busca de menções específicas de decorrências do estudo para a prática educativa, para a teoria que a embasa ou para políticas educacionais, realizada nos 41 artigos em que haviam sido identificadas ligações diretas o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares, habilidades ou competências resultou em um total de 18 (dezoito) artigos a serem analisados em relação aos outros aspectos definidos como de interesse neste estudo.

Tabela 2: Número de artigos por ano e codificação dos textos analisados no periódico *Psicologia Escolar e Educacional**

Ano	Número de artigos	Artigo	Código
2011	1	CAMPOS; MACEDO, 2011	PEE_01
		GUIMARÃES <i>et al</i> , 2012	PEE_02
2012	4	MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012	PEE_03
		SANTOS; BARRERA, 2012	PEE_04
		TANZAWA; PULLIN, 2012	PEE_05
		BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013	PEE_06
2013	3	FÁVERO; PINA NEVES, 2013	PEE_07
		TONUS, 2013	PEE_08
		NUNES, T. G. S. <i>et al</i> , 2014	PEE_09
2014	2	SILVA <i>et al</i> , 2014	PEE_10
		CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015	PEE_11
2015	8	NUNES, S. S. <i>et al</i> , 2015	PEE_12
		OLIVEIRA; BARBOSA, 2015	PEE_13
		PERETTA <i>et al</i> , 2015	PEE_14
		SAMPAIO; CAPELLINI, 2015	PEE_15
		SANTOS; BARRERA, 2015	PEE_16
		SUEHIRO; SANTOS; RUEDA, 2015	PEE_17
		TUBOITI, 2015	PEE_18

* As referências completas dos artigos podem ser consultadas no Apêndice C

Fonte: construída pelo autor

Como pode ser observado na Tabela 2, foi possível identificar estudos em todos os anos do período pesquisado, sendo um no ano de 2011, quatro no ano de 2012, três no ano de 2013, dois no ano de 2014 e oito no ano de 2015, sendo que neste último ano foi publicada quase metade dos artigos identificados com menção explícita, em seu resumo, a contribuições à prática, teoria ou política educacional e que tratassem da dimensão instrumental da educação.

A amostra (n=18) corresponde a 7% do total de trabalhos publicados no periódico no período de 2011 a 2015 nesse periódico (n=249). O total de publicações identificadas como dedicadas à dimensão instrumental da educação (n=41), comparado com o total de publicações obtidas no levantamento por meio dos descritores “ensino”, “ensinar”, “aprendizagem”, “conhecimento(s)”, “conteúdo(s)”, “conceito(s)”, “competência(s)”, “habilidade(s)”, “saber(es)”, “educação”, “escola”, “objetivo de ensino”, “comportamento-objetivo” e “objetivo comportamental” (n=173), é indicado que correspondeu a 23,7% de tal seleção.

4.1.1 Temas das pesquisas

Na Tabela 3 são apresentados os temas identificados nos 18 (dezoito) estudos considerados a partir dos objetivos neles descritos e partindo das categorias identificadas por Consoni (2014). Puderam ser identificados artigos em seis das nove categorias descritas por essa autora (*id ibid*).

Tabela 3 – Temas explorados nos artigos analisados

Tema	N	%	Sub-tema	N	Artigo
1. Fracasso escolar	1	5,5	-	1	PEE_09
2. Desempenho cognitivo	5	27,5	2.1 Desempenho escolar	2	PEE_10 PEE_13
			2.2 Ensino ou aprendizagem de matemática	2	PEE_06 PEE_07
			2.3 Interação social	1	PEE_18
3. Leitura e escrita	6	33,3	3.1 Fatores maturacionais	2	PEE_02 PEE_17
			3.2 Apropriação formal da língua escrita	4	PEE_04 PEE_05 PEE_15 PEE_16
4. Articulação conhecimento escolar e conhecimento cotidiano	-	0	-	-	-
5. Currículo	3	16,6	-	3	PEE_03 PEE_08 PEE_14
6. Avaliação educacional	-	0	-	-	-
7. Construção do conhecimento científico	1	5,5	-	1	PEE_11
8. Ação docente e aprendizagem	1	5,5	-	1	PEE_01
9. Comparação Piaget/Vygotsky	-	0	-	-	-
10. Educação especial	1	5,5	-	1	PEE_12

Fonte: construída pelo autor

Como pode ser observado na Tabela 3, o tema mais frequente nos trabalhos analisados foi *Leitura e escrita*, presente em seis trabalhos (PEE_02, PEE_04, PEE_05, PEE_15, PEE_16, PEE_17). Desses trabalhos, dois se referiram a fatores maturacionais ligados às habilidades de leitura e escrita (PEE_02, PEE_17), enquanto quatro estudaram a apropriação formal da língua escrita (PEE_04, PEE_05, PEE_15, PEE_16).

A segunda categoria temática mais frequentemente identificada nos estudos foi a de desempenho cognitivo, com esta temática abordada em cinco trabalhos. Essa categoria foi dividida por Consoni (2014) em três outras subcategorias (desempenho escolar, ensino de matemática e interação social). Foi adotada a mesma subdivisão na presente pesquisa, no entanto, a subcategoria “Ensino de matemática” foi alterada para “Ensino ou aprendizagem de matemática” e dois trabalhos foram nela categorizados (PEE_06 e PEE_07). Também foi possível observar dois trabalhos que abordaram a temática “Desempenho escolar” (PEE_10 e PEE_13) e um trabalho voltado à “Interação social” dos estudantes e a relação com seu desempenho cognitivo (PEE_18).

Três trabalhos foram incluídos na categoria “Currículo” (PEE_03, PEE_08 e PEE_14), incluindo publicações que envolveram a contribuição à discussão acerca dos conhecimentos a serem ensinados em diferentes níveis educacionais. Tal categoria foi a que contou com o terceiro maior número de publicações.

Foi identificada uma pesquisa categorizada em cada um dos seguintes temas, conforme proposto por Consoni (2014): “Fracasso escolar” (PEE_09), “construção de conhecimento científico” (PEE_11) e “ação docente e aprendizagem” (PEE_01). Foi ainda possível identificar um trabalho que não se adequou a qualquer das categorias (PEE_12), sendo proposta a categoria “Educação especial” como sua temática.

Nenhum dos artigos analisados apresentou, como tema, a “comparação entre Piaget e Vygotsky”, categoria identificada por Consoni (2014), apesar de alguns trabalhos terem abordado as contribuições de ambos os autores. Da mesma forma, não houve estudos categorizados nos temas “Articulação conhecimento escolar e conhecimento cotidiano” e “Avaliação educacional”.

4.1.2 Nível escolar

Ainda visando à caracterização das pesquisas em psicologia educacional, foram identificados, quando cabível, os níveis escolares e as modalidades de ensino enfocados em cada estudo, como descrito na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição dos artigos por níveis e modalidades escolares neles abordados

Nível/modalidade	F*	F*	Artigo
		Ensino Infantil	-
			PEE_02
			PEE_04
			PEE_06
			PEE_10
		Ensino Fundamental (EF)	9
			PEE_13
			PEE_15
Educação básica	11		PEE_16
			PEE_17
			PEE_18
		Ensino Médio (EM)	-
			PEE_03
		EF + EM	2
			PEE_09
		EJA	-
			PEE_05
Ensino Superior	3	-	PEE_08
			PEE_14
Formação continuada	2	-	PEE_01
			PEE_07
Não especificado	2	-	PEE_11
			PEE_12

* F indica a frequência em número de artigos que enfocaram tal nível educacional

Fonte: construída pelo autor

Com relação ao nível escolar ao qual pertenciam os participantes ou sobre o qual os autores visavam produzir conhecimento, foi identificado que o nível mais frequentemente estudado foi a Educação Básica (composto pelas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, e níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com 11 (onze) estudos identificados (PEE_02; PEE_03; PEE_04; PEE_06; PEE_09; PEE_10; PEE_13; PEE_15; PEE_16; PEE_17; PEE_18). Desses, dois abordaram o Ensino Médio juntamente com o Ensino Fundamental (PEE_03 e PEE_09), sendo as únicas menções a esse nível escolar. Os demais artigos enfocaram exclusivamente o Ensino Fundamental (n=9), não havendo menções à Educação Infantil ou à modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O segundo nível escolar mais frequentemente encontrado nos artigos examinados foi o Ensino Superior, tendo sido identificado em três estudos (PEE_05; PEE_08; PEE_14). Tais estudos versaram sobre a formação profissional de psicólogos e professores (pedagogia e licenciaturas) e sobre a habilidade de leitura em universitários. Também foram identificados dois trabalhos (PEE_01 e PEE_07) que guardavam relação com o Ensino Superior, porém na condição de formação continuada (especialização e aprimoramento).

Em dois estudos não houve menção a nível escolar específico, sendo que um tratou de educação bilíngue para surdos (PEE_12) e o outro de um ensaio teórico (PEE_11),

não especificando níveis escolares. O nível educacional “Educação Infantil” e a modalidade “Educação de Jovens e Adultos” não foram abordados em qualquer estudo dentre os considerados.

4.1.3 Palavras-chave

As palavras-chave foram categorizadas conforme a temática de que tratavam, sendo identificadas 11 (onze) categorias. Na Tabela 5 são apresentadas as palavras-chave distribuídas nas categorias e subcategorias identificadas.

Tabela 5: Palavras-chave e número de ocorrências (continua)

Categoria	F*	Subcategoria	F*	Palavras-chave	F*	Artigos
Conteúdos de ensino, habilidades ou competências escolares	9	Linguagem escrita	6	escrita	3	PEE_04
						PEE_15
						PEE_17
				Habilidades para escrita	1	PEE_16
				linguagem escrita	1	PEE_16
				Narrativas	1	PEE_16
				Ortografia	1	PEE_04
		Leitura	1	PEE_05		
		Compreensão de leitura	1	PEE_02		
		-	-	matemática	2	PEE_06
-	-	Língua Brasileira de Sinais	1	PEE_07		
Características dos estudantes	6	-	-	Autodeterminação	1	PEE_12
				Autoeficácia	1	PEE_06
				Inteligência	1	PEE_10
				Metacognição	1	PEE_13
				Metacognição	1	PEE_04
				Superdotados	1	PEE_13
				Surdo	1	PEE_12
				Expectativas tipos motivacionais	1	PEE_09
Processos de aprendizagem	5	-	-	Aprendizagem	3	PEE_15
				Aprendizagem	3	PEE_17
				Aprendizagem	3	PEE_18
				Aprendizagem escolar	1	PEE_11
Construção do conhecimento	1	PEE_07				
Desempenho escolar	4			Rendimento Escolar	2	PEE_02
				Rendimento Escolar	2	PEE_10
				Baixo rendimento escolar	1	PEE_13
Fracasso escolar	1	PEE_09				

Tabela 5: Palavras-chave e número de ocorrências (cont...)

Categoria	F*	Subcategoria	F*	Palavras-chave	F*	Artigos
Área de atuação ou produção de conhecimento da psicologia	4	-	-	Psicologia escolar	2	PEE_03 PEE_14
				psicologia da educação	1	PEE_08
				psicometria	1	PEE_17
				Ensino Superior	2	PEE_05 PEE_07
Nível escolar	3	-	-	Ensino Fundamental	1	PEE_02
				Formação de professores	2	PEE_01 PEE_08
Formação profissional	3	-	-	Formação do psicólogo	1	PEE_14
				Crianças	1	PEE_10
População-alvo	3	-	-	Estudantes	1	PEE_05
				Jovens	1	PEE_09
				Ensino	1	PEE_18
Prática pedagógica	3	-	-	Intervenção social	1	PEE_15
				jogos	1	PEE_01
				Mediação da aprendizagem	1	PEE_01
Aspectos políticos	1	-	-	política educacional	1	PEE_03
				processos legais	1	PEE_03
Outras	5	-	-	Currículo	1	PEE_14
				Educação	1	PEE_08
				Educação especial	1	PEE_12
				Grupos	1	PEE_18
				Leontiev	1	PEE_11
				Sentido	1	PEE_11

* F representa a frequência da unidade descrita em termos de número de artigos que fizeram referência a tal unidade

Fonte: construída pelo autor

A análise das palavras-chave permite indicar que diversidade de termos utilizados, havendo poucas repetições desses entre os estudos. Considerando as repetições, as palavras-chave mais frequentes, com três repetições cada, foram “aprendizagem” (PEE_15; PEE_17; PEE_18) e “escrita” (PEE_04; PEE_15; PEE_17).

As palavras-chave foram categorizadas conforme suas temáticas, sendo obtidas 11 (onze) categorias. Como pode ser observado na Tabela 5, a categoria com maior número de menções foi “Conteúdos de ensino, habilidades ou competências escolares” mencionados em nove artigos diferentes (PEE_02; PEE_04; PEE_05; PEE_06; PEE_07; PEE_12; PEE_15; PEE_16; PEE_17), sendo que em alguns desses artigos houve mais de uma palavra-chave mencionada dentro da mesma categoria. Essa categoria foi dividida de forma a destacar a

subcategoria “Linguagem escrita”, composta por palavras-chave que envolveram a leitura ou a escrita, presentes em seis artigos (PEE_02; PEE_04; PEE_05; PEE_15; PEE_16; PEE_17).

A segunda categoria com maior número de menções foi “características do estudante” e contou com seis diferentes artigos mencionando palavras-chave que fizessem menção a qualquer característica do estudante, podendo ser física, psicológica ou identitária da população de referência no estudo (PEE_04; PEE_06; PEE_09; PEE_10; PEE_12; PEE_13). Palavras-chave referentes à categoria de “Processos de aprendizagem” foram mencionadas em cinco estudos (PEE_07; PEE_11; PEE_15; PEE_17; PEE_18), sendo a terceira categoria mais mencionada.

Com quatro menções cada, foram identificadas as categorias “Desempenho escolar” e “Área de atuação ou produção de conhecimento da Psicologia” seguidas das categorias “Nível escolar”, “Formação profissional”, “População-alvo” e “Prática pedagógica”. Outra categoria de palavras-chave identificada foi “Aspectos políticos”, presente em apenas um artigo e expressa por meio de duas palavras-chave. Outras cinco palavras-chave não se enquadraram em nas categorias formuladas.

4.1.4 Síntese da caracterização

Nessa seção de caracterização da produção, foi possível identificar, tanto em relação à dimensão instrumental, quanto de forma geral, expressa pelas palavras-chave dos textos analisados, que o tema mais frequentemente abordado nas pesquisas se referiu à dimensão instrumental de leitura e escrita. Além disso, foi identificado que a maior parte da produção analisada foi dedicada à produção de conhecimento sobre o ensino fundamental ou teve como participantes estudantes nesse nível educacional, enquanto poucos estudos focaram o ensino médio, e nenhum teve como participante ou foco o ensino fundamental ou a Educação de Jovens e Adultos.

4.2 Identificação de tipos de delineamentos, objetivos, resultados e coerência metodológica interna

A análise dos elementos que compõem os métodos dos artigos analisados permitiu a identificação dos delineamentos dela implementados. Como pode ser observado na Tabela 6, foram identificados sete tipos de delineamentos de pesquisa utilizados nos artigos descritos.

Tabela 6: Distribuição dos artigos por tipos de delineamento

Delineamento	Frequência	Artigos
Estudo correlacional	6	PEE_02 PEE_04 PEE_06 PEE_09 PEE_10 PEE_17
Ensaio teórico	3	PEE_08 PEE_11 PEE_12
Estudo de caso	3	PEE_01 PEE_13 PEE_18
Levantamento	2	PEE_05 PEE_14
Experimental Grupo único	2	PEE_15 PEE_16
Pesquisa-ação	1	PEE_07
Pesquisa bibliográfica	1	PEE_03

Fonte: construída pelo autor

Como pode ser observado na Tabela 6, os delineamentos mais frequentes foram os delineamentos correlacionais, que visam explorar relações entre variáveis, valendo-se de análises estatísticas para tal, com um total de seis artigos (PEE_02; PEE_04; PEE_06; PEE_09; PEE_10; PEE_17). Os dados indicaram, ainda, que ensaios teóricos (PEE_08; PEE_11; PEE_12) foram tão frequentes quanto estudos de caso (PEE_01; PEE_13; PEE_18), totalizando três artigos cada, sendo o segundo tipo de delineamento mais frequente nos artigos analisados.

Foi ainda possível identificar dois trabalhos nos quais foram utilizados delineamentos de levantamento (PEE_05; PEE_14), mesmo número identificado para delineamentos experimentais (PEE_15; PEE_16). Também foi identificado um artigo que se valeu de um delineamento de pesquisa-ação (PEE_07) e um que utilizou a pesquisa bibliográfica (PEE_03).

Se forem considerados os tipos de dados analisados nas pesquisas, os estudos correlacionais, os experimentais, um dos estudos de caso e os de levantamento fizeram uso de quantificações para analisar os fenômenos aos quais se dedicavam, totalizando 11 (onze) artigos. Estudos que usaram apenas dados qualitativos totalizaram sete. Dessa forma, um maior número de estudos fez uso de dados quantitativos e uso de análises estatísticas.

Em seguida, são descritas as características de cada um dos delineamentos identificados, seguidos dos estudos que usaram cada delineamento, identificando seus objetivos, elementos que caracterizam o delineamento identificado, resultados obtidos, análise da coerência interna do estudo e análise dos critérios de qualidade apontados pela literatura da área para o delineamento escolhido.

4.2.1 Estudo correlacional

Na presente seção são descritas as características de métodos denominados correlacionais e são analisados os métodos implementados nos artigos analisados que fizeram uso de tal delineamento.

4.2.1.1 Descrição do delineamento correlacional

Mertens (2014) diferencia duas abordagens de pesquisa que buscam compreender a relação existente entre duas ou mais *variáveis*, a abordagem correlacional e a abordagem causal comparativa. Creswell (2012) indica que os estudos correlacionais visam à explicação de relações entre variáveis e a predição de desempenhos. De forma semelhante, Mertens (2014) considera que estudos correlacionais podem ser de predição ou de relação, sendo que nos primeiros o pesquisador utiliza algumas *variáveis preditivas* para projetar o desempenho em uma ou mais *variáveis critério*, enquanto as de relação buscam explorar a relação entre as medidas de diferentes variáveis obtidas pelo mesmo indivíduo aproximadamente ao mesmo tempo para melhor compreender os fatores envolvidos em uma característica complexa.

Os estudos correlacionais são recomendados para investigar a influência que diferentes características de determinada amostra tem entre si, mas em situações em que não é possível ou desejável (ética ou praticamente) controlar e manipular variáveis (MERTENS, 2014; CRESWELL, 2012). A título de exemplo, em uma pesquisa que vise compreender a relação entre competência social e desempenho escolar o pesquisador buscará avaliar a competência social dos estudantes e aferir seu desempenho escolar, comparando seus escores de forma a identificar se há diferenças significativas entre o desempenho escolar de alunos mais competentes ou menos competentes socialmente. Nessa situação, a variável preditiva *competência social* se refere a uma característica dos estudantes que o pesquisador não consegue manipular, portanto o pesquisador pode utilizar um delineamento correlacional para tal investigação.

Os estudos correlacionais estão embasados na possibilidade de testar estatisticamente o grau de associação entre variáveis (CRESWELL, 2012; MERTENS, 2014), ou seja, de que forma e com que intensidade tais variáveis se relacionam. Tal caracterização da relação é comumente expressa por um coeficiente de correlação, que é um valor obtido por meio de testes estatísticos que indica a “direção” e a “força” de uma relação. Uma notação comum que expressa tal coeficiente varia de -1 a +1. Valores entre 0 e -1 indicam uma correlação negativa, ou seja, quando há aumento no valor da variável preditiva, é observada uma diminuição do valor da variável critério, sendo que quanto mais perto do valor -1, maior a “força” com que se relacionam, ou seja, uma característica x mais ou menos frequentemente está presente quando a característica y também está. Caso o coeficiente se aproxime de 1, a correlação entre tais variáveis é positiva, ou seja, ao aumentar o valor da variável preditiva, o valor da variável critério também aumentará. Caso o coeficiente se aproxime de zero, é indicada a fraca ou inexistente correlação entre as características (MERTENS, 2014). No exemplo anterior, ao investigar a relação entre competência social e o desempenho escolar, um pesquisador poderia identificar um coeficiente de correlação $r=0,02$. Isso significaria que ser competente socialmente parece ter pouca influência sobre o desempenho social.

Como principais características dos estudos correlacionais, Creswell (2012) indica que comumente estão presentes nas pesquisas a apresentação de escores por meio de gráficos e tabelas com um cruzamento de informações entre as variáveis, avaliação da associação entre os escores, indicando direção, forma e força de tal associação, e análises de variáveis múltiplas, como correlações parciais e regressão múltipla.

Dois delineamentos mais comuns são identificados entre os estudos correlacionais, o preditivo e o explanatório ou relacional (CRESWELL, 2012; MERTENS, 2014). O primeiro se refere a estudos em que o interesse do pesquisador é utilizar uma ou mais variáveis para fazer uma projeção do desempenho em um ou mais variáveis (MERTENS, 2014) ou identificar variáveis que predigam determinado resultado ou critério (CRESWELL, 2012). Em estudos deste tipo normalmente está presente o propósito preditivo ou termos a ele relacionado e as variáveis preditivas são aferidas em um momento anterior às variáveis critério.

Os estudos explanatórios ou relacionais exploram as relações entre as medidas de diferentes variáveis de um mesmo indivíduo em um mesmo momento, buscando compreender os fatores envolvidos em uma característica complexa (MERTENS, 2014). Creswell (2012) a caracteriza como esforço por caracterizar em que medida as mudanças em uma ou mais variáveis refletem em mudanças em outra ou outras variáveis. Características

comuns desse tipo de estudo correlacional são a tentativa de correlacionar duas ou mais variáveis; coletar os dados em apenas um momento; os participantes são, em geral, tomados como apenas um grupo e os valores das variáveis formam um *continuum* e não há distinção em grupos de escores; são coletados ao menos dois escores de cada participante (um para a variável preditiva e um para a variável critério); faz uso de estatística correlacional e as conclusões são formuladas a partir da análise estatística (MERTENS, 2014; CRESWELL, 2012).

Mertens (2014) ainda apresenta outra classificação de estudo, que pode ser classificado como um tipo de delineamento correlacional, que busca compreender a relação entre variáveis denominado “causal comparativa”. A autora diferencia-o de outros estudos correlacionais, pois esses têm como foco principal estimar a magnitude da relação entre variáveis, enquanto aqueles focam em fazer comparações entre grupos. As conclusões decorrentes dos estudo causais comparativos se referem ao fato de dois grupos serem significativamente diferentes, enquanto nos correlacionais as conclusões indicam com que força e que direção duas ou mais variáveis se relacionam. Na presente pesquisa, a análise restringiu-se a identificar se os artigos utilizaram delineamentos correlacionais, independente de se preditivos, explanatórios ou relacionais e causal comparativo, dado que a própria autora indica que a maior parte da produção atual que realiza comparações entre grupos busca compreender características das relações entre as variáveis além de identificar diferença entre grupos (MERTENS, 2014).

Os autores ainda alertam para o risco de assumir a correlação como uma relação causal entre duas ou mais variáveis, tendo em vista a possibilidade de serem estabelecidas correlações espúrias, ou seja, entre variáveis que variam em função de uma terceira variável. Exemplifica que Beins (1993, *apud* MERTENS, 2014) identificou uma forte correlação positiva entre o número de cones de sorvete vendidos e o número de mortes por afogamento. É difícil imaginar que a venda, a compra ou o consumo de cones de sorvete *causem* afogamentos, sendo mais plausível que essas variáveis se relacionem por meio de uma terceira: altas temperaturas registradas. Esse exemplo é extremo, porém é necessário considerar que, mesmo entre variáveis que aparentemente têm maior potencial de apresentar uma relação causal, a correlação estatística não é suficiente para afirmar categoricamente tal relação. Creswell (2012) acrescenta que afirmar uma relação de causa e efeito em um estudo correlacional pode ser considerado antiético, bem como deixar de considerar variáveis relevantes já descritas na literatura. Mertens (2014) também ressalta a necessidade de o pesquisador atentar para o “mito da homogeneidade” (*id ibid*, p. 164, tradução nossa), ou seja,

que não ignore possíveis diferenças entre os indivíduos que são agrupados (MERTENS, 2014).

Como indicadores da qualidade de um estudo correlacional podem ser indicados: o tamanho da amostra, a exposição dos dados em matrizes ou gráficos, a interpretação da direção e intensidade das relações entre variáveis, a utilização de coeficientes correlacionais ou outros índices para demonstrar a magnitude da relação entre variáveis, utilização e clara descrição de análises estatísticas apropriadas, definição das variáveis preditivas (independentes) e critério (dependentes) e, quando apropriado, indicação de possíveis predições, exploração de explicações alternativas para os dados, preocupação do pesquisador quanto à semelhança dos grupos a serem comparados, critérios claros para a definição dos grupos,(CRESWELL, 2012).

4.2.1.2 Análise dos estudos com delineamentos correlacionais

Como pôde ser observado na Tabela 6, foram identificados seis artigos (PEE_02, PEE_04, PEE_06, PEE_09, PEE_10 e PEE_17) que utilizaram delineamento correlacional, ou seja, o mais frequentemente implementado nos trabalhos analisados. A seguir são descritos os objetivos, método e resultados dos estudos analisado, bem como é feita a análise de seus elementos comparando-os com aqueles descritos na literatura da área como esperados em tais delineamentos e a análise da coerência interna dos trabalhos.

a) PEE_02

No artigo PEE_02, Guimarães *et al* (2012) objetivaram “comparar a compreensão textual em alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental identificando possíveis problemas de entendimento nas diferentes estruturas do texto: Macroestrutura, Argumentação, Inferência e Detalhes.” (*id ibid*, p. 97). Para tanto adotaram um delineamento correlacional em que buscaram investigar a relação entre a variável preditiva “ano escolar” e a variável critério “desempenho em compreensão textual” com um total de 126 alunos. Como pode ser visto, a variável preditiva não é manipulada pelas pesquisadoras e é realizada a comparação entre grupos com características diferentes para avaliar seu efeito. Para a análise dos dados foram aplicados testes estatísticos que buscam a correlação entre as variáveis, ficando evidenciada assim a condição de uso de delineamento correlacional nesse estudo.

Como forma de atingir os objetivos propostos para o estudo, Guimarães *et al* (2012) fazem a aplicação de dois instrumentos (um com questões dissertativas e outro com questões de múltipla escolha) compostos por um texto e um questionário cada, ambos com

perguntas específicas sobre as diferentes estruturas do texto, pois investigam a compreensão de estruturas específicas do texto (macroestrutura) (MIGUEL, 2002 *apud* GUIMARÃES *et al*, 2012) e os diferentes níveis de compreensão textual (argumentação, detalhes e inferências) (KINTSCH, 1998 *apud* GUIMARÃES *et al*, 2012).

O delineamento proposto pelas pesquisadoras pode ser considerado adequado para a obtenção dos dados necessários para atingir os objetivos da pesquisa, pois utiliza instrumentos aparentemente adequados para avaliar a variável preditiva, uma vez que tais instrumentos estão em consonância com o embasamento teórico adotado na pesquisa e que já haviam sido utilizados na literatura da área (MOURA, 2006 *apud* GUIMARÃES *et al*, 2012). As análises estatísticas implementadas são tradicionalmente utilizadas para a investigação acerca da diferença entre grupos e entre escores diferentes de um mesmo grupo, apesar de não visarem estabelecer a magnitude da correlação.

Como respostas obtidas pelo estudo, foi possível identificar diferenças significativas entre os grupos (4º e 5º anos), havendo melhor desempenho dos alunos do 5º ano e as autoras discutem aspectos maturacionais possivelmente relacionados, bem como possíveis influências das atividades escolares de contato e estimulação da leitura. Também foram observadas diferenças significativas entre o desempenho nas diversas estruturas que compõem o texto, sendo que os alunos do 4º anos tiveram desempenho significativamente mais baixo nos níveis de compreensão *argumentação* e *inferência* do que nos demais níveis de compreensão (detalhe e macroestrutura). Para os participantes do 5º ano a estrutura textual com pior desempenho e que diferiu significativamente dos demais níveis foi o de inferência. Finalmente as autoras explicitam que, de forma geral, os escores obtidos pelos alunos indicam que são leitores com certa proficiência, uma vez que seus escores estiveram acima de 0,5 em todas as avaliações feitas, mas que o desempenho significativamente pior no nível de inferência pode estar relacionado com questões maturacionais, uma vez que se trata de um processo complexo que demanda do leitor que estabeleça conexão das ideias implícitas no texto.

As autoras descrevem cuidados com outras variáveis que podem estar relacionadas ao tema, indicando a necessidade de continuidade de estudos que analisem outras variáveis como compreensão textual, idade e sexo (GUIMARÃES *et al*, 2012).

Como contribuições da pesquisa, as autoras indicam que os estudantes podem se beneficiar de “práticas de letramento e atividades que estimulem o contato com a leitura” (GUIMARÃES *et al*, 2012) de forma a aprimorar o desempenho no processo inferencial, que é dependente das experiências prévias dos leitores com os temas tratados nos textos.

b) PEE_04

No estudo PEE_04, Santos e Barrera (2012) buscaram identificar se “crianças com bom desempenho ortográfico cometiam violações ortográficas mais sofisticadas do que aquelas que apresentavam fraco desempenho ortográfico” (*id ibid*, p. 257) e testaram duas hipóteses: que crianças com bom domínio ortográfico em tarefa de erro intencional conseguiriam fazê-lo sem alterar a fonologia da palavra e que crianças com bom domínio ortográfico conseguiriam explicitar verbalmente as norma ortográficas. Para tanto, aplicaram uma tarefa de escrita de palavras sob ditado (que indicaria o desempenho ortográfico das crianças), uma tarefa de reescrita de palavras com violação intencional (para a análise da qualidade do erro intencional) e uma entrevista para que as crianças explicassem as transgressões intencionais cometidas (que indicaria o domínio explícito das normas ortográficas).

As autoras (SANTOS; BARRERA, 2012) justificam a escolha das variáveis por meio do embasamento teórico e de apontamentos da literatura acerca da influência do domínio de conhecimento metalinguístico (por exemplo, domínio das regras ortográficas e consciência fonológica) sobre o desempenho em escrita e apontam que a tarefa de transgressão intencional explicita o domínio das regras ortográficas, pois a criança depende de tal domínio para explicitar de forma mais clara as razões para que determinada grafia seja considerada errada. Além disso, as autoras definem critérios para considerar a qualidade dos erros intencionais (que alteram ou não a fonologia da palavra).

A partir do desempenho das crianças (n=22), foram identificadas aquelas com melhor (G1, n=6) e pior (G2, n=6) desempenho ortográfico mediante sua pontuação na tarefa de ditado, sendo aplicado procedimento matemático para identificação do quartil superior e inferior de desempenho. A diferença entre os grupos quanto à qualidade do erro intencional foi analisada por meio de análise estatística de Qui-quadrado, adequada para o estudo, indicando diferença significativa com menor alteração fonológica para o grupo com melhor desempenho ortográfico (SANTOS; BARRERA, 2012). Além disso, as autoras indicaram que as crianças do G1 foram capazes de explicitar normas ortográficas para justificar os erros cometidos, enquanto os do G2 não.

O delineamento proposto parece ser adequar aos objetivos propostos, uma vez que permite a obtenção e análise dos dados acerca das hipóteses e objetivos propostos e atende aos critérios de qualidade de um delineamento correlacional anteriormente explicitados, com exceção, talvez, do tamanho da amostra que, sendo pequeno, limita a

possibilidade de generalizações dos resultados. As pesquisadoras embasam e relacionam os resultados obtidos com aqueles descritos na literatura da área e usam critérios claros e objetivos de definição de grupos e critérios avaliativos do desempenho.

A contribuição explicitada pelas pesquisadoras da pesquisa às práticas educacionais se referiu à evidência da relação entre o domínio explícito de normas ortográficas e o desempenho ortográfico das crianças e indica que tal domínio não é obtido espontaneamente, dependendo de seu ensino (SANTOS; BARRERA, 2012). Por isso, as autoras ressaltam a importância de um ensino sistemático que permita ao aluno explicitar em nível consciente seus conhecimentos e que desenvolva habilidades metalinguísticas sobre a ortografia, que envolve conhecimentos fonológico-contextuais e morfossintáticos.

c) PEE_06

No estudo conduzido por Bzuneck, Megliato e Rufini (2013) (PEE_06), foi adotado um delineamento correlacional com o objetivo geral de “identificar aspectos intraindividuais dos alunos acerca do dever de casa, em termos de motivação qualitativa e de engajamento cognitivo, pela adoção de estratégias” (*id ibid*, p.153). E os específicos de

(1) levantar os graus de desmotivação, de motivação controlada e autônoma de alunos adolescentes; (2) paralelamente, avaliar a adoção de estratégias de aprendizagem pelos mesmos alunos; (3) comparar os escores de meninos e meninas nos dois conjuntos de variáveis; (4) mapear os perfis motivacionais dos estudantes, discriminados por gênero, com base em suas pontuações em desmotivação, motivação autônoma e controlada; e (5) relacionar cada tipo de estratégia com os perfis motivacionais (*id ibid*, p. 153).

Para tanto, o estudo foi proposto visando responder às seguintes questões:

(a) qual é a qualidade motivacional de adolescentes para essas tarefas, pela abordagem centrada na pessoa?, (b) existe desmotivação e, em caso afirmativo, em que grau? e (c) de que grau é o engajamento nessa atividade e como se relaciona com a qualidade motivacional? (*id ibid*, p. 157)

O estudo teve também um componente de pesquisa de levantamento (*survey*) (que será posteriormente discutida), tendo em vista que buscou identificar características de uma população de forma a traçar perfis motivacionais, além de relacionar as variáveis gênero, adoção de estratégias de aprendizagem e perfis motivacionais.

Para a proposição das variáveis, os autores buscaram suporte teórico acerca de diferenças qualitativas na motivação para atividades acadêmicas; no caso do estudo (BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013) a atividade foi a tarefa de casa de matemática.

Também se embasaram em estudos acerca do engajamento cognitivo expresso pela adoção de estratégias de aprendizagem para definir tal adoção como variável critério relacionada à variável preditiva *tipo motivacional*. O total de participantes foi de 513 estudantes, sendo 49,2% do sexo masculino e 50,8% do sexo feminino.

Para a identificação dos perfis motivacionais foi utilizada escala acerca dos diferentes tipos de motivação, e os autores indicam procedimentos adotados para a confecção de tal instrumento. Uma segunda escala foi aplicada para a identificação do engajamento dos estudantes, expressa por estratégias de aprendizagem (BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013).

Os pesquisadores não especificaram a análise estatística utilizada para a avaliação da diferença de escores entre meninos e meninas, porém relataram terem identificado diferenças significativas entre esses subgrupos. As autoras indicam não ser possível tirar conclusões claras acerca de diferenças, mas que haveria indícios de menor motivação por parte das meninas (BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013).

Para a definição dos perfis motivacionais foram analisados os escores obtidos na escala sobre os tipos de motivação por meio de análise estatística de *cluster* que maximiza a heterogeneidade entre grupos e a homogeneidade intragrupos. Foi possível identificar quatro perfis (motivação indiscriminada, desmotivação, alta motivação mista e motivação autônoma) em função da presença ou frequência dos tipos de motivação (BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013). Por meio de análise estatística HSD de Tukey foi possível identificar diferenças significativas na categoria “engajamento” entre os diferentes perfis motivacionais.

Com relação aos procedimentos adotados, parecem ter sido adequados à obtenção e à análise dos dados necessárias para que fossem atingidos os objetivos propostos, uma vez que foram estabelecidos critérios claros para a definição dos grupos e das variáveis investigadas, com embasamento teórico e metodológico na literatura da área; também foi adequada a explicitação por parte dos pesquisadores de outras variáveis que poderiam estar influenciando os resultados; o apontamento de limitações da pesquisa, e; o expressivo número de participantes. Além disso, os procedimentos estatísticos foram apropriados às comparações, com exceção da não explicitação do tipo de teste aplicado para a comparação entre os escores de meninos e meninas.

Quanto às contribuições do estudo explicitadas pelos pesquisadores, a utilização do diagnóstico de dificuldades baseado nos perfis motivacionais permite a proposição de intervenções mais bem direcionadas às necessidade dos alunos (BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013). Os autores também explicitaram que, além da motivação dos

alunos, deve ser promovida a autorregulação da aprendizagem por parte dos estudantes por meio do ensino de estratégias adequadas (BORUCHOVITCH, 1999; PINTRICH, 1989; ROSÁRIO *et al*, 2005 *apud* BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013).

d) PEE_09

Em estudo (PEE_09; NUNES *et al*, 2014) visando “investigar as relações entre reprovação escolar e as percepções quanto à escola e às expectativas de futuro entre jovens paraenses” (p. 205) os pesquisadores partiram das hipóteses de que “1- a experiência de reprovação está relacionada a uma menor expectativa de futuro acadêmico; e 2- a expectativa de futuro acadêmico está relacionada com uma percepção mais positiva da escola.” (*id ibid*, p. 205) e conduziram um estudo correlacional buscando compreender a relação entre as variáveis gênero, idade, série, reprovação escolar, percepção sobre a escola e expectativas de futuro relacionadas à educação (concluir o ensino médio e entrar na universidade).

Os pesquisadores aplicaram partes de um questionário utilizado na literatura da área acerca de fatores de risco e proteção ao desenvolvimento a uma amostra de alunos aleatoriamente selecionada por meio de sorteio, contando com 610 jovens (61,6% meninas e 38,4% meninos). Foram aplicados testes estatísticos para a análise dos dados buscando correlações entre todas as variáveis (teste *t*, Qui-quadrado e Correlação de Pearson) (NUNES *et al*, 2014).

Entre os sexos houve apenas diferença na variável referente à expectativa de ingresso na universidade, sendo menor tal expectativa por parte dos meninos (NUNES *et al*, 2014). Quanto à influência da reprovação sobre as expectativas escolares, o número de reprovações foi apenas fracamente relacionado com a expectativa de finalizar o ensino médio, não afetando as percepções sobre a escola. Duas variáveis que apresentaram forte correlação foram as expectativas educacionais e a percepção que o estudante tinha da escola. Dessa forma, foi confirmada a hipótese do estudo de que a expectativa quanto ao futuro escolar estaria relacionada com a percepção que o estudantes têm da escola. Quanto à relação entre reprovação escolar e expectativa de futuro acadêmica também houve corroboração da literatura da área, uma vez que houve o indicativo de que a reprovação escolar não teve efeito significativo sobre a percepção acerca da escola (NUNES *et al*, 2014).

Os procedimentos de coleta e análise dos dados parecem ter sido adequados aos objetivos propostos, uma vez que utilizaram instrumentos e variáveis embasados teoricamente e em pesquisas anteriores da área. Os autores também fizeram uso de análises estatísticas adequadas à identificação de diferenças entre grupos e de cálculo de coeficiente de

correlação, o que indica magnitude e direção dessas correlações. Finalmente, os autores buscaram levantar, com embasamento na literatura, explicações possíveis para as correlações encontradas.

Os autores ressaltaram a necessidade de atentar para as relações entre os pares na escola, pois, apesar da percepção, de forma geral positiva dos participante em relação à escola, houve a indicação de que diversos estudantes não confiavam em seus colegas. Além disso, os autores apontaram ressalvas quanto à possibilidade de generalizar os dados, mas que os resultados encontrados contribuem para a compreensão acerca de fatores de risco e proteção na escola, ressaltando o papel fundamental da escola como promotora de fatores de proteção (NUNES *et al*, 2014).

e) PEE_10

No estudo de Silva *et al* (2014; PEE_10), foi utilizado um delineamento correlacional com o objetivo de “investigar a associação do senso de autoeficácia com o desempenho escolar, as dificuldades de aprendizagem, o sexo e a idade de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental” (*id ibid*, p. 412).

Foram aplicados três instrumentos (caracterização de idade, série e sexo; Teste de Desempenho Escolar – TDE; e Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia - RASAE) a 406 escolares das séries iniciais do ensino básico em uma escola, com idades variando entre sete anos e dez anos e onze meses, sendo 56,9% do sexo feminino e 43,1% do masculino. O TDE apresenta histórico de uso na literatura e visa avaliar o desempenho dos alunos em escrita, aritmética e leitura, enquanto o RASAE, também com indicações de uso na literatura e indicações de altos valores de consistência interna, avalia a percepção da criança sobre seu desempenho acadêmico e sobre sua capacidade *realização* (SILVA *et al*, 2014). Os pesquisadores relatam cuidados tomados na aplicação dos instrumentos para diminuir a interferência de fatores como o cansaço dos participantes e a interferência de um instrumento sobre o responder no outro instrumento. A análise estatística escolhida (não paramétrica) foi justificada pelas características dos dados obtidos (sem distribuição normal), sendo utilizados testes de Mann-Witney, Kruskal-Wallis e Qui-quadrado (SILVA *et al*, 2014).

Os resultados indicaram significativa diferença entre os escores, com alunos com melhor desempenho apresentando maior autoeficácia, ao mesmo tempo em que as meninas apresentaram maior autoeficácia que os meninos, mas sem diferenças significativas na relação sexo-desempenho escolar e idade-autoeficácia (SILVA *et al*, 2014). Os pesquisadores relacionam os resultados com aqueles encontrados na literatura ressaltando sua

relevância e apontando limitações à generalização dos resultados. Além disso, buscam diferentes formas de explicar as relações encontradas partindo da relação com outros estudos da área.

Pode ser considerado que o estudo atende aos critérios indicados na literatura de base utilizada (CRESWELL, 2012; MERTENS, 2014) para um delineamento correlacional de qualidade, além de apresentar delineamento adequado para a coleta e análise dos dados de forma a atingir os objetivos propostos, tendo em vista embasar as variáveis investigadas na literatura da área, assim como em pressupostos teóricos apresentados pelos pesquisadores.

Fundamentados na teoria adotada, nos resultados obtidos e na literatura da área, os pesquisadores ressaltam que a autoeficácia relaciona-se com o desempenho escolar e que está relacionada com a compatibilidade das habilidades dos alunos e de sua percepção sobre elas; dessa forma, ressaltam, a partir de Bzuneck (2001, *apud* SILVA *et al*, 2014) e Molina e Del Prette (2007, *apud* SILVA *et al*, 2014) que “os professores devem procurar motivar a turma, proporcionando experiências agradáveis e desafiadoras, de modo que os alunos possam transpor os obstáculos que lhes são colocados” (SILVA *et al*, 2014, p. 415).

f) PEE_17

O estudo de Suehiro, Santos e Rueda (2015; PEE_17) teve como objetivo “verificar quanto o desempenho no B-SPG se relaciona com o desempenho na escrita, buscando por validade convergente entre os instrumentos empregados, bem como identificar eventuais diferenças entre os participantes no que se refere às variáveis idade e ano escolar” (SUEHIRO; SANTOS; RUEDA, 2015, p. 371). Para tanto, utilizou um delineamento correlacional em que foram aplicados um instrumento de avaliação do desenvolvimento perceptomotor (B-SPG) que vem sendo utilizado por pesquisadores da área com resultados positivos, segundo os autores, e um instrumento que avalia o desempenho em escrita dos estudantes (EAVE), também validado na literatura. Participaram do estudo 199 crianças com idades entre sete e dez anos que frequentavam do segundo ao quinto ano do ensino fundamental e 53,3% sendo do sexo masculino. A leitura do artigo permite afirmar que as variáveis analisadas no estudo foram propostas a partir de indicativos da literatura sobre suas possíveis relações.

Para a análise dos dados, foi realizada a comparação entre idade e escore no B-SPG, série e escore no EAVE e escores no B-SPG e EAVE por meio de teste *t de student*, ANOVA e prova de *Tukey*. Entre os escores nos dois instrumentos foi encontrada correlação positiva tanto para a amostra geral quanto em função das idades das crianças ou faixas de

desempenho, ou seja, o bom desempenho perceptomotor (B-SPG) relacionou-se com o bom desempenho em escrita (EAVE). Para a relação idade-desempenho perceptomotor não foram encontradas diferenças significativas, mas para a relação série-desempenho em escrita houve melhor desempenho para os alunos das séries mais avançadas (4º e 5º anos).

Quanto ao desempenho perceptomotor, foi considerado que os estudantes que compuseram a amostra apresentaram desenvolvimento adequado (SUEHIRO; SANTOS; RUEDA, 2015). Uma informação apresentada pelos autores na discussão está em desacordo com os dados relatados no artigo, uma vez que nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada entre idade e desempenho no B-SPG e que, posteriormente, afirmam haver “um aumento gradual e significativo no desempenho dos participantes em função da idade” (SUEHIRO; SANTOS; RUEDA, 2015, p. 374). De acordo com os autores, os resultados obtidos na EAVE indicam adequado desempenho escrito dos participantes.

A pesquisa relatada apresenta adequado delineamento considerando os objetivos propostos, tendo em vista a adequação dos instrumentos para a obtenção dos dados necessários, conforme o embasamento teórico e indicativos da literatura da área. Além disso, os pesquisadores indicaram possíveis explicações acerca das relações observadas, bem como apontaram limitações do estudo e formas de contorná-las futuramente, demonstrando atender aos critérios de qualidade propostos na literatura sobre métodos de pesquisa (CRESWELL, 2012; MERTENS, 2014).

Quanto às decorrências do estudo para a prática ou teoria educacional, Suehiro, Santos e Rueda (2015) indicam a importância da idade e do nível escolar na avaliação das habilidades escritas de estudantes, bem como das habilidades perceptomotoras para o desempenho escrito.

4.2.2 Estudo de caso

Na presente seção são descritas as características de delineamentos denominados estudos de caso e são analisados os métodos implementados nos artigos analisados que fizeram uso de tal delineamento.

4.2.2.1 Descrição do delineamento de estudo de caso

Mertens (2014), citando Moore, Lapan e Quartaroli (2012, *apud* MERTENS, 2014), indica que o estudo de caso é uma abordagem (delineamento) que visa descrever fenômenos complexos de forma a revelar compreensões novas e mais profundas sobre o fenômeno. Tal delineamento baseia-se no conceito de *caso*, compreendido como “um

exemplo ou uma instância particular de conjuntos de eventos, ou programas, e como as pessoas interagem com componentes desse fenômeno” (MERTENS, 2014, p. 245). Para a definição de tais exemplos ou instâncias particulares podem ser utilizadas diversos níveis ou unidades de análise, como um indivíduo, um grupo de indivíduos, um evento (MERTENS, 2014), um programa, uma atividade (CRESWELL, 2012) etc. Outra forma semelhante de definir o estudo de caso poderia ser “uma exploração em profundidade de um sistema delimitado (por exemplo, atividade, evento, processo ou indivíduos) baseada em extensa coleta de dados” (CRESWELL, 2012, p. 465).

Mertens (2014) indica que há uma dificuldade em estabelecer uma definição única acerca de se o estudo de caso deveria ser considerado como um método com características próprias que o diferenciem de outros delineamentos. Por isso, indica que Stake (2005, *apud* MERTENS, 2014) defende que o estudo de caso não seja definido por uma metodologia, mas pelo objeto do estudo, identificando-o como uma opção de escolha de estratégia em pesquisa qualitativa, ao invés de defini-lo como método ou delineamento de pesquisa. Como apresentado anteriormente, a compreensão acerca dos termos “quantitativo” e “qualitativo” difere entre autores, alguns compreendendo tratar-se de um paradigma, outros de delineamento, outros de referência ao tipo de dado coletado e analisado.

Patton (2002) indica que o propósito de realizar um estudo de caso seria o de “reunir informações abrangentes, sistemáticas e em profundidade sobre cada caso de interesse” (p. 447, tradução livre). Com relação à obtenção e análise de dados, diversas técnicas e instrumentos podem ser utilizados. Os dados sobre um caso podem advir de qualquer fonte, como entrevistas, observações, dados documentais, impressões de terceiros sobre o caso e informações sobre o contexto. Mertens (2014) indica que informações a serem obtidas nos estudos de caso se referem à natureza do caso, ao pano de fundo histórico, ao ambiente físico, a contextos relacionados (econômico, político, legal e estético), a outros casos relacionados e a informantes sobre o caso.

Alguns passos comumente presentes em estudos de caso que serviram para a análise dos artigos na presente pesquisa estão fundamentados em recomendações de Yin (2009, *apud* MERTENS, 2014), que indica que uma pesquisa com tal delineamento parte de questionamentos sobre “como?” ou “por quê?” na medida em que descrevem detalhadamente um exemplo de determinado fenômeno. Em seguida, em tal delineamento devem ser identificadas proposições ou finalidades que devem ser atendidas com a pesquisa, e as razões para tais proposições. A unidade de análise deve, então, ser proposta, de forma a identificar o caso a ser estudado, sendo apresentadas as razões para a escolha de determinado caso. O

pesquisador deve estabelecer uma ligação lógica sobre como os dados devem se relacionar com as proposições feitas, por exemplo, apresentando embasamento teórico sobre tal relação. Finalmente, na proposição do estudo de caso o pesquisador deve explicar os critérios para a interpretação das descobertas, ou como seriam interpretados os dados obtidos.

Para a presente pesquisa, foi adotada a definição apresentada por Stake (2005, *apud* MERTENS, 2014) para a classificação dos delineamentos dos artigos analisados, sendo, portanto, definidos como estudos de caso aqueles cujo objeto de estudo é exemplo ou instância particular de determinado fenômeno (MERTENS, 2014) e que visam um conhecimento aprofundado de tal exemplo ou instância.

4.2.2.2 Análise dos estudos com delineamentos de estudo de caso

Como pôde ser observado na Tabela 6, foram identificados três artigos (PEE_01, PEE_13, PEE_18) que realizaram estudos de caso. A seguir são descritos os objetivos, método e resultados dos estudos analisado, bem como é feita a análise de seus elementos comparando-os com aqueles descritos na literatura da área como esperados em tais delineamentos e a análise da coerência interna dos trabalhos.

a) PEE_01

No estudo PEE_01, Campos e Macedo (2011) tiveram como objetivo: 1) descrever uma metodologia de formação de professoras e 2) identificar, por meio de um caso, indicadores da função mediadora do professor. A compreensão dos autores sobre o conceito de função mediadora decorre da adoção de uma abordagem psicológica construtivista apoiada em Piaget e Coll. A partir da literatura, os autores identificam três critérios que qualificam uma relação mediada – intencionalidade [da intervenção do professor] e concomitante busca da reciprocidade do aluno, transcendência dos conteúdos e significado ou valor dos mesmos (*id ibid*, p. 214) – e propõem uma metodologia de formação dos professores por meio de jogos para desenvolver tais características, e a análise da prática de uma professora participante na formação para a identificação de tais indicadores e critérios para tal identificação.

A dimensão instrumental é evidenciada na pesquisa por tratar de desenvolvimento de competências de professores em métodos ativos de ensino (CAMPOS; MACEDO; 2011). Nesse sentido, o curso descrito instrumentaliza o professor para uma melhor atuação profissional de

orientação de competências desejadas para os alunos, tais como o domínio de técnicas, de habilidades cognitivas e de atitudes favoráveis à resolução de problemas e desafios, tanto na aprendizagem escolar como no convívio social .
(p. 217)

Ou seja, o contexto de ensino é a formação continuada de professores e o “conteúdo” de ensino ou a competência desenvolvida são as ações e as reflexões dos professores para instrumentalizá-los ou aprimorar suas práticas educativas.

Na primeira seção do artigo, os autores realizam uma descrição detalhada do método implementado na formação de professores, analisando, em seguida, as práticas de uma professora participante de tal formação. A proposição da metodologia de formação parte da hipótese orientadora de que o professor desenvolva suas competências mediadoras em tal formação, é necessário que essa seja, ela mesma, mediadora da formação continuada do professor. Indicam que a escolha da professora se deu por que ela, além de ter realizado toda a formação, tinha experiência na área e fazia uso dos jogos juntos aos seus alunos (CAMPOS; MACEDO; 2011), configurando-se como um caso adequado para representar o fenômeno estudado da formação para a função mediadora proporcionada pelo método apresentado (MERTENS, 2014). As análises das práticas da professora são feitas por meio da análise de videogravações de atividades de jogos conduzidos pela professora contando com critérios para se considerar a presença dos indicadores de função mediadora, por exemplo, foi considerado critério para o indicador transcendência a realização, por parte da professora, de “Orientação de analogias entre a atividade em sala de aula e outras dimensões da vida e do aprendizado escolar” (CAMPOS; MACEDO, 2011, p. 216). Os pesquisadores analisam as gravações de três situações de proposição de jogos na sala da professora com seus alunos para identificar “a construção gradual dessas competências mediadoras” (*id ibid*, p. 217). Os autores indicam que foi possível observar tal construção gradual decorrente da conscientização da própria professora sobre suas funções em sala de aula, sobre a relação com os alunos e sobre a relação com o ambiente escolar (*id ibid*).

Pode ser indicada a adequação do método implementado tendo em vista os objetivos propostos para o trabalho, uma vez que os procedimentos de coleta de dados permitiram a observação direta das competências investigadas e que essas foram clara e objetivamente definidas mediante critérios que indicavam ações da professora. Além disso, a escolha do caso foi adequadamente justificada, tendo em vista se exemplificar o método de formação de professores descrito. Além disso, observa-se a coerência entre os dados e os procedimentos adotados para a formação do professor e para a coleta e análise dos dados e o embasamento teórico apresentado.

Quanto às contribuições do estudo à prática educativa, os autores ressaltam a adequação do método de formação para a construção das competências de mediação de professores por meio da mediação, em tal formação, feita com jogos. Além disso, explicita o uso de jogos como mediadores da aprendizagem tanto para os professores no curso de formação quanto para os alunos de tais professores.

b) PEE_13

O trabalho PEE_13, de Oliveira e Barbosa (2015), buscou identificar e analisar fatores relacionados ao baixo desempenho escolar de estudantes com dotação considerando os microsistemas família, escola e pares, o mesossistema família-escola e o próprio indivíduo.

A partir de indicações da literatura da área e do embasamento teórico, os pesquisadores utilizam o conceito de *underachieving gifted* (UG) para referir-se a estudantes que apresentam dotação (também chamada de superdotação ou altas habilidades) e apresentam baixo desempenho escolar. De forma a identificar fatores possivelmente relacionados com tal baixo desempenho, buscam informações acerca de características comumente relacionados a ele, identificando variáveis em diversos níveis (familiar, escolar, individual, pares) e, por isso, apontam a adequação da teoria adotada (bioecológica) (OLIVEIRA, BARBOSA, 2015).

O estudo contou com duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa de levantamento de forma a identificar alunos UG em uma amostra de 210 alunos de 5º ano do ensino fundamental. Foram identificados 49 alunos com dotação, dos quais dois apresentaram baixo desempenho. Foi, então, realizado o estudo de caso com um desses alunos, tendo em vista a impossibilidade de participação do outro (OLIVEIRA, BARBOSA, 2015).

No estudo de caso, buscou-se identificar, na visão do estudante, de um familiar, de uma professora e de um colega, como se caracterizava os seguintes fatores para o adolescente: autoconceito, motivação, família, escola e pares. Para tanto foram aplicados, em entrevistas, os seguintes instrumentos, validados na literatura: BPR-5 (para avaliar dotação), EMA-EF (motivação), EAC-IJ (autoconceito), CCAS (dotação na visão dos pais), QSNQ (para identificação do par a participar na pesquisa) e TTCT (para avaliar criatividade) (OLIVEIRA, BARBOSA, 2015).

As informações obtidas indicam autoconceito positivo percebido pelo aluno e pelo pai, que não possui alta motivação expressa no instrumento e nas entrevistas, que o microsistema escola não é visto positivamente pelo aluno, apresenta boa relação com pares, há inconsistência entre os estilos parentais no microsistema família associado à falta de

supervisão das tarefas escolares, além do histórico do aluno de adoção, institucionalização e situação de rua, há um distanciamento entre família e escola (OLIVEIRA, BARBOSA, 2015).

O delineamento apresentado parece adequado para buscar atender aos objetivos propostos para o estudo, uma vez que buscou identificar um caso que pudesse exemplificar o fenômeno estudado (dotação com baixo desempenho acadêmico - UG) (MERTENS, 2014). Considerando o caráter exploratório, o delineamento de caso mostrou-se adequado para identificar fatores que possam estar associados ao UG, principalmente visando contribuir para pesquisas futuras, tendo em vista a impossibilidade de realizar afirmações sobre as relações com os dados levantados, mas eles permitiram identificar elementos que possam ser usados como variáveis em outros estudos. Além disso, os pesquisadores relatam terem ciência sobre as restrições do delineamento utilizado e sugerem outras condições para aprimorarem a pesquisa do tema (OLIVEIRA, BARBOSA, 2015).

Quanto às contribuições do estudo, os pesquisadores, indicam que as aulas têm sido desmotivadoras ao UG, principalmente quando se considera que a motivação, segundo a literatura apresentada, está ligada à relação do aluno com a atividade educativa que, sendo fácil ou difícil demais pode levar a maior desmotivação do aluno (OLIVEIRA, BARBOSA, 2015). Também indicam que

É essencial que escola repense suas práticas e ofereça um currículo adequado às necessidades individuais e coletivas dos alunos. É importante, ademais, que a escola promova um espaço de integração com a família e que a família valorize a vida escolar do aluno. Escola e família devem atuar juntas para motivar e promover o desenvolvimento integral da criança (p. 592).

c) PEE_18

No caso do estudo PEE_18 (TUBOITI; FREITAS, 2015), foi possível identificar uma característica distintiva do delineamento de estudo de caso, sendo identificada sua especificidade como um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995).

André (1995) indica que os estudos de caso têm comumente sido apresentados associados aos métodos etnográficos, porém que apenas estudos de caso que atendam a todas as características de um estudo etnográfico podem ser considerados estudos de caso etnográficos. A autora indica que na educação há uma adaptação da etnografia, e que os estudos nela desenvolvidos não atendem necessariamente a todos os critérios dessa, por isso conclui que são estudos de tipo etnográfico e não propriamente etnografias.

As características apontadas por André (1995), Creswell (2012), Mertens (2014) e Uzzell e Barnett (2010) sobre as características distintivas dos estudos etnográficos são:

- o pesquisador como principal instrumento de coleta e análise de dados, tendo em vista ser um sujeito reflexivo e de reconhecer sua interação e mútua influência com a situação estudada;
- tratar de práticas culturais, padrões de comportamentos em grupos e crenças compartilhadas;
- interpretação de significados atribuídos pelos sujeitos às próprias ações, às suas vivências e ao mundo;
- geralmente faz uso de técnicas específicas, como a observação participantes, entrevistas e análise de documentos;
- geralmente é realizado no ambiente natural dos participantes, acompanhando o cotidiano vivido pelos participantes, ou seja, geralmente é realizado como trabalho de campo;
- a presença de descrições detalhadas sobre situações, pessoas, ambientes, etc.
- a flexibilidade do estudo, tendo em vista que busca formular hipóteses, conceitos e teorias, e não confirmá-los ou testá-los.

Tendo isso em vista, foi considerado que o estudo de Tuboiti e Freitas (2015) além de se tratar de um estudo de caso, possui características que permitiriam sua classificação como estudo de caso etnográfico, tendo em vista tratar de um estudo realizado em uma sala de aula em que é realizados a prática didática de grupos áulicos, servindo de caso que exemplifica o fenômeno.

O embasamento adotado para a proposição metodológica corrobora sua categorização como estudo de caso etnográfico ao “considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto [...] com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados” (ALVES-MAZZOTTI, 2002 *apud* TUBOITI; FREITAS, 2015, p. 218) evidenciar o papel central do pesquisador como instrumento da pesquisa. Soma-se a isso a pluralidade de técnicas de coleta de dados, envolvendo observação participante em sala de aula, análise documental e entrevista não estruturada, e a análise de dados buscando identificar as atribuições dos sujeitos à próprias ações (TUBOITI; FREITAS, 2015).

O objetivo do estudo foi “evidenciar as contribuições dos grupos áulicos no processo de aprendizagem entre pares” (TUBOITI; FREITAS, 2015, p. 220). Para tanto, partiu de contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky de forma a estabelecer indicadores que revelam práticas adequadas à aprendizagem. As autoras descrevem um procedimento de organização dos alunos em sala de aula denominado grupos áulicos, indicando as práticas

envolvidas, suas etapas e características principais. Finalmente estudam o caso de uma professora que utiliza a prática dos grupos áulicos com sua turma de alunos, buscando identificar de que forma tal prática se relaciona com os indicadores das práticas mais adequadas à aprendizagem. Quanto às características consideradas adequadas à aprendizagem identificadas no caso estudado, as autoras apontam o estímulo à autonomia dos estudantes, mudança na relação que envolve o papel do professor como detentor do conhecimento, o papel do professor na viabilização do ensino e da aprendizagem numa lógica multidirecional, direcionamento das atividades por parte do professor, aumento da interação entre estudantes (tendo em vista o caráter social da aprendizagem), configuração física que propicia as interações e os processos dialéticos e dialógicos, aprendizagem por meio da resolução de problemas, domínio de todos os alunos da leitura (TUBOITI; FREITAS, 2015).

O método utilizado pelos pesquisadores parece ter sido adequado aos objetivos propostos no estudo, tendo em vista que permitiram identificar a contribuição dos grupos áulicos quanto aos aspectos da aprendizagem identificados como relevantes, tendo em vista o embasamento teórico da pesquisa. Além disso, os autores explicitam a natureza introdutória da pesquisa na investigação dos grupos áulicos, indicando a ausência de outras pesquisas sobre o tema impossibilitando a comparação dos resultados obtidos com outros casos de utilização do procedimento (TUBOITI; FREITAS, 2015).

Com relação às indicações de contribuição do estudo à prática educativa, afirmam que permitiu revelar as potencialidades dos grupos áulicos para o desenvolvimento dos estudantes em processo de alfabetização (TUBOITI; FREITAS, 2015).

4.2.3 Pesquisa de levantamento (*survey*)

Na presente seção são descritas as características de métodos de levantamento (*survey*) e são analisados os métodos implementados nos artigos analisados que fizeram uso de tal delineamento.

4.2.3.1 Descrição do delineamento de levantamento

Pode ser caracterizado como um procedimento em que o pesquisador aplica alguma forma de questionamento (questionário ou entrevista) a uma amostra da população ou a toda uma população para descrever alguma atitude, comportamento, opinião ou característica dessa população (CRESWELL, 2012). Creswell (2012) aponta para a característica de utilização de dados quantitativos estatisticamente analisados pelos pesquisadores buscando tendências e respostas às perguntas e hipóteses da pesquisa. Como

aponta Mertens (2014), diversas críticas relativas a esse delineamento se referem à quantificação preponderantemente presente nas pesquisas de levantamento, por isso ressalta a possibilidade de que seja realizado o levantamento também de dados qualitativos nesses tipos de pesquisa.

Alguns tipos de delineamentos de levantamento que podem ser identificados são os transversais e os longitudinais (CRESWELL, 2012). Os estudos transversais obtêm informações sobre determinada população no momento específico da coleta e permite a caracterização de, e a comparação entre, populações. Já as pesquisas longitudinais de levantamento são caracterizadas por coletas de informações ao longo de um período com diversas coletas sendo realizadas. Esse delineamento permite identificar tendências de uma população ou mudanças em subgrupos de coorte.

As principais características apontadas por Creswell (2012) dos delineamentos de levantamento são procedimentos de amostragem que estão embasados em teorias probabilísticas; obtenção de informações por meio de questionários ou entrevistas; desenvolvimento de instrumentos de coleta, e; altos números de respondentes.

Um alerta apresentado por Mertens (2014) sobre o uso de pesquisas de levantamento em comparação a técnicas observacionais é de que o levantamento obtém como dado um relato produzido pelo participante sobre si, e não a descrição da observação direta. Dessa forma, o relato de um participante sobre determinada característica sua pode não coincidir integralmente com tal característica. Pode ser ressaltado que tal fragilidade está ligada à técnica de coleta, e não necessariamente ao delineamento, uma vez que em outros delineamentos, por exemplo, em um delineamento experimental, também podem ser utilizadas medidas de autorrelato para coleta de dados.

4.2.3.2 Análise dos estudos com delineamentos de levantamento

Como pôde ser observado na Tabela 6, foram identificados dois artigos (PEE_05, PEE_14) que realizaram levantamentos. A seguir são descritos os objetivos, método e resultados dos estudos analisado, bem como é feita a análise de seus elementos comparando-os com aqueles descritos na literatura da área como esperados em tais delineamentos e a análise da coerência interna dos trabalhos.

a) PEE_05

Na pesquisa de Tanzawa e Pullin (2012) (PEE_05) as autoras buscaram “caracterizar a opinião de alunos universitários acerca das leituras indicadas/prescritas por

seus professores” (*id ibid*, p. 267). Para tanto, foi aplicado um questionário a 112 alunos de cursos de biblioteconomia e de pedagogia que estivessem no primeiro ou no quarto ano de curso. Justificam a escolha dos cursos devido ao papel desempenhado pelos profissionais formados neles quanto à estimulação e ensino de leitura. O questionário usado já havia sido utilizado anteriormente na literatura e visa

identificar as preocupações que os acompanham enquanto leem esses textos, as fontes que regulam o interesse para realizar as leituras prescritas, bem como sua opinião quanto ao uso desses textos nas discussões em sala de aula e nas avaliações das disciplinas de seu curso. (TANZAWA; PULLIN, 2012, p. 267)

e permitiram identificar:

experiência anterior em lerem textos como os prescritos no curso que realizam; principal fonte que move o interesse em lerem; uso posterior dos textos pelo professor; incentivo dos professores para que todos participem da discussão do texto em sala de aula; principal preocupação durante a leitura; adequação do modo de ler às formas de avaliação usadas por seus professores (TANZAWA; PULLIN, 2012, p. 268).

Os resultados apresentados por Tanzawa e Pullin (2012) apontam que de forma geral, os estudantes haviam tido contato prévio com textos acadêmicos antes da universidade, para três subgrupos houve indicativo de relações estabelecidas pelo professor com matérias estudadas, alunos do 4º ano indicaram esforços dos professores para a participação de todos nas discussões em aula, principal preocupação dos estudantes ao ler é relacionar o texto com seu conhecimento prévio, poucos raramente ou nunca adaptam a leitura à avaliação, ingressantes usam mais frequentemente a memorização do que alunos do 4º ano. Um dado importante é que a maior parte da amostra apontou relevância das práticas do professor no interesse pelo texto. A conclusão dos autores a partir desse último dado é de que a motivação para a leitura é extrínseca (depende do professor). No entanto, pode ser ressaltado que o estudo não apresentou questões que indicassem motivação intrínseca, sendo apenas inferida a não motivação intrínseca dos alunos a partir da baixa frequência de respostas que indicassem as motivações extrínsecas como pouco relevantes.

Considerando as justificativas e o embasamento teórico da pesquisa que indica a necessidade de compreender a forma como os estudantes se relacionam com as leituras para se pensar ações dos professores para melhorar tal relação e as práticas de leitura, o delineamento proposto parece ter sido adequado ao levantamento das características dessa relação por meio do questionário proposto. Apenas uma das conclusões apresentadas pelos autores demanda a inclusão de questões específicas sobre as motivações intrínsecas para que

se possa afirmar que a motivação é mais intrínseca ou extrínseca (como é feito no estudo). Caso contrário, apenas pode ser afirmada a presença ou a ausência de motivação extrínseca. Os pesquisadores apontam limitações do trabalho, além de relacionar os dados encontrados com a literatura da área.

Quanto a contribuições do estudo para a prática educativa relatadas pelos pesquisadores, foi indicada a necessidade de os professores estarem atentos às ações adotadas na proposição das leituras, pois elas têm influência na relação dos estudantes com a leitura em função da forma como prescrevem, como cobram e como abordam em aula a leitura. Defendem, finalmente, uma pedagogia da leitura (TANZAWA; PULLIN, 2012).

b) PEE_14

Na pesquisa PEE_14 (PERETTA *et al*, 2015) foi proposto o objetivo de “analisar a formação dada aos futuros psicólogos nos Cursos de Graduação em Psicologia quanto à ênfase nos processos educativos, tendo em vista as novas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes” (*id ibid*, p. 548). Para tanto, foram propostas análises de documentos de cursos de psicologia, entrevistas com coordenadores e professores de tais cursos e questionários aplicados aos seus alunos. Referiu-se a uma amostra definida pela relevância das instituições e pela adoção por parte das mesmas da ênfase em processos educativos como preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os autores apontam a escolha por uma triangulação metodológica incluindo a multiplicidade de métodos, instrumentos e pessoas de forma a melhor caracterizar a realidade, complexa por natureza (PERETTA *et al*, 2015). Os autores indicam procedimentos estatísticos de análise dos dados quantitativos e a análise de conteúdo dos dados qualitativos.

Os dados apresentados foram organizados em três temas: implementação das DCN na formação profissional dos psicólogos, o que é expresso em documentos, pelos professores e alunos sobre a formação do psicólogo e a efetivação da proposta de formação profissional de psicólogos frente aos processos educativos (PERETTA *et al*, 2015).

Foi possível identificar que as DCN provocaram mudanças na formação profissional e tem efeitos avaliados como positivos (maior abrangência na formação) e negativos (escolha precoce dos estudantes por áreas específicas) (PERETTA *et al*, 2015).

Quanto às concepções sobre a formação profissional, ressalta-se a relevância atribuída à relação entre teoria e prática; contrariamente, os autores alertam para os riscos do ecletismo teórico; distanciamento da Psicologia Tradicional relatado por professores e coordenadores, mas relato de estudantes indicando mais alta frequência de práticas da

Psicologia Tradicional ao longo da formação (autores indicam possível viés decorrente da escolha dos professores, todos ligados à área educacional, tradicionalmente mais apartada da psicologia tradicional) (PERETTA *et al*, 2015).

Quanto à efetivação da proposta de formação profissional, foi explorada a concepção de educação, que para os professores e nos documentos foi uma concepção ampliada, que extrapola a escola e a família e se dilui em todos os âmbitos sociais. Os coordenadores apresentaram uma visão mais tradicional de educação. A ênfase em processos educativos é vista como positiva pela maior parte dos professores, que também apresentam concepções sobre a psicologia escolar que se aproximam daquelas presentes em sua vertente crítica. Finalmente, apontam a necessidade de os psicólogos conhecerem demais áreas da educação e atuarem multidisciplinarmente.

Com relação à adequação entre método e objetivos propostos, pode ser indicado que o delineamento proposto com a triangulação de métodos e fontes de dados permitiu a caracterização da formação de psicólogos relacionados às DCN e à ênfase em processos educativos, uma vez que analisou características de tal formação identificadas como relevantes a partir do embasamento teórico e legal apresentado no artigo. O levantamento foi capaz de obter informações advindas dos principais atores envolvidos na questão (coordenadores de curso responsáveis pela reformulação curricular, professores da área de Psicologia Educacional, alunos em formação e documentos estruturantes do currículo).

Quanto às contribuições explicitadas pelos autores, foi identificada a necessidade de ampliação da “compreensão sobre a dimensão educativa da formação em Psicologia” (PERETTA *et al*, 2015, p. 554), a necessidade do reconhecimento do psicólogo como profissional da educação, a adoção de ênfases, por parte do curso, que possam ser cursadas paralelamente para garantir a formação adequada do profissional psicólogo para a atuação na realidade social complexa.

4.2.4 Estudos experimentais

Na presente seção são descritas as características de métodos denominados experimentais e são analisados os métodos implementados nos artigos analisados que fizeram uso de tal delineamento.

4.2.4.1 Descrição do delineamento experimental

Os estudos experimentais podem ter diversos delineamentos, mas são procedimentos de pesquisa em que se avaliam possíveis relações de causa e efeito entre

variáveis dependentes e independentes (CRESWELL, 2012; DAVIS; BRENNER, 2010). As principais características de um delineamento experimental são a designação aleatória de indivíduos a diferentes grupos (grupos experimental e controle⁴) em um experimento, de forma a evitar vieses decorrentes de características individuais dos participantes (conforme embasamento na teoria probabilística); controle de variáveis intervenientes que possam interferir nos resultados e ameaçar a confiabilidade dos dados; manipulação do tratamento (variável independente), como exposição ou não a determinado procedimento, intensidade de tal exposição, etc.; comparação das variáveis dependentes entre grupos com tratamentos diferentes; planejamento para lidar com ameaças à validade do experimento.

Creswell (2012), Mertens (2014) e Davis e Brenner (2010) apontam diversos tipos de delineamentos experimentais com variações quanto a número de variáveis estudadas, variações no tratamento administrado aos grupos, procedimentos de testagem, número de grupos, etc. Os experimentos podem ser classificados como intergrupos, o que inclui experimentos “verdadeiros”, quase-experimentos e delineamentos fatoriais, e intragrupos ou de grupo único, incluindo aqueles de séries temporais, de medidas repetidas e de sujeito único. Mertens (2014) classifica os delineamentos quase-experimentais, de grupo único e de sujeito único como delineamentos próprios, apesar de relacionados com o delineamento experimental, no entanto, na presente pesquisa foi considerada a categoria mais ampla de delineamentos experimentais para a classificação de dois artigos analisados (PEE_15 e PEE_16) e foram identificados quais delineamentos específicos foram neles utilizados.

O primeiro delineamento identificado foi o de experimento verdadeiro, no qual os participantes são aleatoriamente designados a condições experimentais (em que é aplicado algum tratamento ou intervenção) e condições controle (em que não são submetidos a qualquer intervenção) (CRESWELL, 2012; DAVIS; BRENNER, 2010; MERTENS, 2014). O desempenho dos participantes do grupo experimental é, então, comparado ao desempenho do grupo controle buscando identificar diferenças entre eles.

O segundo delineamento identificado na análise dos artigos é considerado por Mertens (2014) como um delineamento de grupo único e, aqui está classificado como um delineamento experimental intrasujeito, conforme Davis e Brenner (2010). Creswell (2012), por sua vez, identifica-o como um delineamento de medidas repetidas. Nesse delineamento, todos os participantes pertencem a um mesmo grupo, ou seja, não há grupo controle, ou o

4 Grupo experimental é o grupo de indivíduos submetido ao procedimento experimental, ou tratamento, enquanto o grupo controle não é submetido a tal procedimento. É possível haver mais de um grupo experimental ou controle, dependendo das variáveis estudadas.

escore do próprio grupo é considerado controle. Como forma de avaliar os efeitos do tratamento é realizada a mensuração da variável dependente repetidamente, sempre após alguma mudança na variável independente. Ou seja, o próprio participante será considerado o controle da variável, pois se compreende que as mudanças observadas no desempenho do participante a cada tratamento deve ser decorrente desse, principalmente quando o grupo todo apresenta a mesma tendência de mudança conforme o tratamento.

4.2.4.2 Análise dos estudos com delineamentos experimentais

Como pôde ser observado na Tabela 6, foram identificados dois artigos (PEE_15, PEE_16) que utilizaram delineamentos experimentais. A seguir são descritos os objetivos, método e resultados dos estudos analisado, bem como é feita a análise de seus elementos comparando-os com aqueles descritos na literatura da área como esperados em tais delineamentos e a análise da coerência interna dos trabalhos.

a) PEE_15

Sampaio e Capellini (2015) propuseram um estudo com delineamento experimental que visou “verificar os efeitos de um programa de intervenção ortográfica em escolares com dificuldades de escrita” (*id ibid*, p. 106). De forma a prevenir interferências de variáveis externas, foram adotados critérios para inclusão dos alunos no estudo (ausência de deficiências motoras, visuais, auditivas ou cognitivas) e participaram 40 alunos na pesquisa. Inicialmente foi aplicado o teste Pró-Ortografia (que possui validações na literatura) de forma a caracterizar o desempenho ortográfico dos alunos, que foram divididos em quatro subgrupos: com dificuldade de escrita submetidos ao programa de intervenção ortográfica (G1e), com dificuldade e não expostos ao programa (G1c), sem dificuldade submetidos ao programa de intervenção ortográfica (G2e) e sem dificuldade não submetidos ao programa (G2c) (SAMPAIO; CAMPELLINI, 2015). A designação dos alunos aos grupos submetidos e não submetidos ao programa foi definida aleatoriamente, caracterizando, assim, o delineamento experimental. Aqueles designados aos grupos experimentais foram submetidos, após o pré-teste, ao programa de intervenção ortográfica e, a término do programa todos os participantes (incluindo os dos grupos controle) foram novamente avaliados no teste Pró-Ortografia.

A análise foi feita por meio da comparação entre os escores obtidos pelos grupos no pré e no pós-teste, tanto intragrupo quanto entre os grupos controle e experimental (SAMPAIO; CAMPELLINI, 2015). Dessa forma, ao mesmo tempo em que pode ser

caracterizado como um delineamento de “experimento verdadeiro” (CRESWELL, 2012) por comparar o desempenho de grupos controle e experimental, também pode ser considerado um delineamento de grupo único (MERTENS, 2014), uma vez que utiliza a comparação entre os escores obtidos por um mesmo grupo no pré e no pós-teste para avaliar o efeito da intervenção proposta. Para a comparação entre grupos não foi aplicada análise estatística, apenas comparação descritiva das médias obtidas pelos grupos controle e experimental no pós-teste, enquanto a verificou estatisticamente por meio do Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon diferenças entre os escores nas duas situações (SAMPAIO; CAMPELLINI, 2015).

Os resultados apresentados indicam escores significativamente mais altos obtidos por todos os grupos (GIe, GIc, GIIe e GIIC) no pós-teste, no entanto ressaltam que as médias obtidas pelos grupos experimentais (GIe e GIIe) foram mais altas no pós-teste quando comparadas com as dos grupos controle (GIIc e GIIC). As autoras atribuem esse melhor desempenho dos grupos experimentais à aplicação do programa de intervenção ortográfico (SAMPAIO; CAMPELLINI, 2015). Quanto ao aumento dos escores de todos os alunos, apontam a própria escolarização como possível variável relacionada a tal aumento.

O delineamento proposto parece adequar-se aos objetivos propostos uma vez que os dados obtidos permitem visualizar mudanças no desempenho dos participantes tanto quando comparados os escores dos próprios grupos no pré e no pós-teste, quanto quando comparadas os escores obtidos pelos diferentes grupos no pós-teste. Deve ser ressaltado, no entanto, que, apesar de analisar se as mudanças intragrupos foram estatisticamente significativas, a literatura atual recomenda que sejam conduzidas análises de tamanho do efeito (*effect size*) (DAVIS; BRENNER, 2010), recorrendo a testes estatísticos específicos para tal. Além disso, a comparação descritiva feita das médias intergrupos no pós-teste teria maior “força” se fosse substituída também por análises estatísticas de tamanho do efeito, ou ao menos de comparação entre grupos.

Quanto às contribuições relatadas pelas pesquisadoras às práticas educativas, inicialmente pode ser destacado o próprio programa de intervenção ortográfico proposto, que, apesar da aplicação individual relatada no artigo, também pode ser aplicada coletivamente (SAMPAIO; CAMPELLINI, 2015). Além disso, ressaltam a necessidade de um ensino ortográfico contextualizado visando à construção de conceitos e não autoritário, e que não gere ansiedade nem reprima a escrita espontânea (SAMPAIO; CAMPELLINI, 2015).

No segundo estudo em que se adotou um delineamento experimental (PEE_16), Santos e Barrera (2015) buscaram

comparar o desempenho de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em tarefas de produção escrita de texto narrativo, em função da variação dos tipos de solicitação – tema sugerindo conflito, sequência de figuras compondo uma história e figura isolada – verificando assim se o tipo de solicitação interfere no grau de elaboração da estrutura narrativa das histórias produzidas. (*id ibid*, p.256)

Para tanto, contaram com a participação de 26 crianças de uma turma do 5º anos do Ensino Fundamental. As pesquisadoras justificam o nível escolar escolhido pela falta de informações sobre tal nível na literatura acerca da produção de narrativas escritas, considerando que tais alunos já estão mais avançados em sua alfabetização. A fonte de dados foram produções escritas (variável dependente) de tais alunos, que foram solicitados a escrever narrativas a partir de três diferentes condições de estímulo (diferentes tratamentos da variável independente). As produções foram julgadas a partir de critérios previamente estabelecidos e buscou-se a objetividade das análises por meio da avaliação independente da produção por dois juízes. Os desempenhos obtidos nas diferentes condições foram comparadas por meio das análises estatísticas de Friedman e Wilcoxon (SANTOS; BARRERA, 2015). Considerando, então, a presença de diferentes condições de tratamento e a comparação do desempenho do próprio grupo em função de tais tratamentos, o delineamento pôde ser caracterizado como de grupo único (MERTENS, 2014) e de medidas repetidas (CRESWELL, 2012).

As condições de estímulo propostas foram delineadas a partir do embasamento teórico e de indicações da literatura da área, sendo propostos como estímulos: a) apresentação de um tema que sugeria um conflito; b) seqüência de gravuras que expressavam um conflito e sua resolução; e c) uma imagem sem clara indicação de conflito. Quanto aos dados obtidos, foram avaliadas as produções de narrativas em categorias caracterizadas por: I- apenas introdução da cena e de personagens; II- presença de ação que esboce uma situação problema; III- resolução súbita da situação problema sem explicações sobre tal; e IV- histórias completas com desfecho da trama explicitado. Foram atribuídas produções maiores para as categorias mais complexas e mais baixas para categorias menos elaboradas (SANTOS; BARRERA, 2015).

Os dados obtidos identificaram diferenças significativas entre os escores obtidos nas diversas condições de estímulos, havendo melhor desempenho na condição de gravuras que indicam conflito e sua resolução, seguida pela apresentação de tema que sugeria

conflito e, com menores escores, apresentação de gravura sem conflito explícito. Ressaltam, então, que a presença da sugestão de conflito influencia positivamente a produção de narrativas, além de que ao ser apresentada a sequência de ações nas gravuras, a estrutura narrativa já é apresentada, facilitando a escrita para os estudantes. As pesquisadoras também ressaltam que, de forma geral, os escores indicam pouco domínio da estrutura narrativa por parte dos estudantes. Além disso, identificam três estudantes que obtiveram os escores mais altos possíveis em todas as condições (SANTOS; BARRERA, 2015).

O delineamento proposto ao estudo adequou-se aos objetivos propostos, na medida em que, por meio de critérios claros, foi capaz de identificar diferenças na produção de narrativas por estudantes em diversas condições de estímulo. As variáveis analisadas foram propostas a partir do embasamento teórico apresentado pelas pesquisadoras, e dão continuidade aos estudos descritos na literatura apresentada. Além disso, as pesquisadoras apontam possíveis limitações do estudo e fazem sugestões de continuidade de pesquisas na área. Também pode ser ressaltada a qualidade observada no estudo a partir dos critérios descritos na literatura da área de metodologia de pesquisa (CRESWELL, 2012; DAVIS; BRENNER, 2010; MERTENS, 2014).

Quanto a decorrências do estudo para a prática escolar, as pesquisadoras indicam a adequação da alfabetização que enfatiza a língua como meio de comunicação e não como código como forma de aumentar o desempenho dos estudantes na produção de narrativa, bem como ressaltam que o domínio da narrativa depende de um ensino explícito além do implícito, dado que a sensibilidade às condições de estímulo indica o não domínio explícito da estrutura narrativa (SANTOS; BARRERA, 2015).

4.2.5 Pesquisa bibliográfica

Na presente seção são descritas as características de métodos de pesquisa bibliográfica e são analisados os métodos implementados no artigo analisado, que fez uso de tal delineamento.

4.2.5.1 Descrição do delineamento de pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica está sendo aqui tratada como um delineamento de pesquisa tendo em vista que implica “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007). Essas autoras indicam que a pesquisa bibliográfica tem sido frequentemente utilizada em estudos exploratório-descritivos e contam com um método claro de coleta e análise dos dados. As pesquisas bibliográficas

devem contar com três aspectos essenciais: a exposição do método, construção do procedimento metodológico e escolha dos procedimentos, e a apresentação do percurso da pesquisa. Baseando-se em Salvador (1986; *apud* LIMA; MIOTO, 2007) e Minayo (1994; *apud* LIMA; MIOTO, 2007), Lima e Mioto (2007) defendem que em uma pesquisa bibliográfica devem ser explicitados o embasamento teórico adotado pelo pesquisador, bem como devem ser definidas as técnicas e procedimentos de obtenção e análise dos dados, seguindo critérios rigorosos para a escolha das fontes e para os parâmetros de análise.

4.2.5.2 Análise dos estudos com delineamento de pesquisa bibliográfica

Como pôde ser observado na Tabela 6, foi identificado um artigo (PEE_03) que realizou uma pesquisa bibliográfica. A seguir são descritos os objetivos, método e resultados do estudo analisado, bem como é feita a análise de seus elementos comparando-os com aqueles descritos na literatura da área como esperados em tais delineamentos e a análise da coerência interna dos trabalhos.

a) PEE_03

Na presente pesquisa foi possível identificar um estudo que desenvolveu uma pesquisa bibliográfica (PEE_03) no qual Munhoz e Melo-Silva (2012) buscaram

(a) identificar as bases legais da preparação para o trabalho no contexto escolar brasileiro; (b) contribuir para a compreensão da Educação para a Carreira, enquanto modalidade de Orientação Profissional e de Carreira, na preparação para o trabalho dos alunos no contexto da educação básica. (p. 292)

por meio de pesquisa documental de documentos legais relativos à regulamentação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio buscando identificar a questão da preparação para o trabalho e por meio de revisão de literatura da área, obtida a partir de descritores usados em diferentes bases de dados, visando compreender o contexto de desenvolvimento e identificar concepções e modelos da Educação para a Carreira (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012).

As autoras conseguiram identificar a presença da preparação para o trabalho nas diretrizes de todos os âmbitos do ensino básico, que inclui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e a definição de que deve ser inserida em todos os conteúdos, no entanto, não há qualquer indicativo de como isso deve ser feito ou de como os professores devem ser preparados (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012). Além disso, a legislação não faz qualquer

menção à Educação Vocacional ou para a Carreira ou ao apoio para que os alunos tomem decisões sobre o trabalho (*id ibid*).

Quanto à Educação para a Carreira, as pesquisadoras puderam identificar sua adoção como proposta de intervenção em diversos países e de diversas formas (como um tema à parte do currículo, com objetivos e atividades diversos – estratégias aditivas, integrado a demais conteúdos de ensino como tema transversal – estratégias infusas, como disciplina própria na grade de horário ou como conteúdo de uma disciplina – estratégias mistas) (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012). Como conceitos centrais, as autoras apontam as indicações de Hoyt (1995, *apud* MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012): conceito de trabalho, conceito de colaboração, desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho e a infusão escolar.

Com relação ao método implementado no estudo, mostrou-se adequado aos objetivos propostos tendo em vista que buscou as relações entre os temas embasados e justificados. Com relação aos apontamentos de Lima e Miotto (2007), no estudo analisado foi exposto o embasamento teórico, bem como o método e os critérios de análise dos resultados, além de ser realizada a síntese integradora, adequando-se, dessa forma, às características propostas para uma pesquisa bibliográfica.

Como decorrências do estudo, Munhoz e Melo-Silva (2012) apontam que a preparação para o trabalho, na escola, não deve se restringir à aquisição de conhecimentos ou habilidades acadêmicas básicas. Defendem que o trabalho deve ser considerado tema transversal ao currículo desde as séries iniciais, com conteúdos estruturados e coerentes sobre o sistema econômico e as características do mundo do trabalho. O trabalho deve ser abordado em diferentes conteúdos como atividades realizadas pelas pessoas para seu sustento, para manutenção e desenvolvimento da civilização e como forma de realização pessoal e humana (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012). Contrárias ao trabalho infantil, visto como nocivo pelas pesquisadoras, defendem que a Educação para a Carreira enfoque o trabalho educativo, historicamente contextualizado e crítico e que acontece em diversos âmbitos sociais, visando à construção da carreira e a cidadania (*id ibid*). Na escola, os conceitos acerca do desenvolvimento da carreira e mundo do trabalho poderiam ser inseridos no currículo, com orientador especializado e colaboração de pais, professores e outras pessoas da comunidade (*id ibid*).

4.2.6 Pesquisa-ação

Na presente seção são descritas as características de métodos de pesquisa-ação e é analisado o método implementado em artigo identificado que fez uso de tal delineamento.

4.2.6.1 Descrição do delineamento de pesquisa-ação

Creswell (2012) indica que a pesquisa-ação é um delineamento de pesquisa que se dedica ao levantamento sistemático de informações sobre uma questão prática específica de forma a informar e realizar mudanças. Patton (2002) acrescenta que o próprio processo da pesquisa em tal delineamento é proposto como parte da mudança. Uzzell e Barnett (2010) apontam sete critérios para a identificação de um delineamento de pesquisa-ação:

- a pesquisa-ação visa à educação daqueles que dela fazem parte;
- lida com indivíduos como membro de grupos sociais;
- focaliza o problema, é específica do contexto e orientada para o futuro, estando o pesquisador diretamente envolvido nas situação de problema da vida real;
- envolve uma intervenção de mudança;
- objetiva o aperfeiçoamento;
- envolve um processo cíclico de pesquisa, ação e avaliação;
- a relação de pesquisa em que está fundada a pesquisa-ação é a de que todos os envolvidos são participantes no processo de mudança.

Diversos debates acerca desses critérios podem ser identificados, como, por exemplo, o conceito de *educação* que implica na definição do que significa “promover educação” ou quem seria responsável por isso, o conceito de *aperfeiçoamento*, que implica indicar quais são os parâmetros de aprimoramento e quem define quais seriam eles (UZZELL; BARNETT, 2010). Além disso, autores como El Andaloussi (2004) criticam a classificação da pesquisa-ação como um método, uma ferramenta ou um delineamento, considerando-o um paradigma científico.

André (1995) aponta como características da pesquisa-ação o fato de visarem orientar, corrigir e avaliar ações e decisões práticas, por meio de uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. Ela envolve um plano de ação, com objetivos, acompanhamento e controle da ação planejada e relato concomitante desses processos. Indica que outras denominações utilizadas para esse tipo de pesquisa são a investigação-ação e pesquisa de intervenção.

Creswell (2012) indica dois tipos básicos de pesquisa-ação, a prática e a participativa, que compartilham algumas características básicas: um foco prático, visando benefícios imediatos; voltadas à investigação das práticas do próprio professor-pesquisador, sendo compreendido que a pesquisa é feita pelo próprio professor que assume o papel de pesquisador; envolve colaboração, envolvendo outros coparticipantes, como pesquisadores universitários ou colegas de trabalho; é um processo dinâmico, em que o pesquisador alterna entre reflexão sobre um problema, coleta de dados e ação; o pesquisador desenvolve um plano de ação, e; o compartilhamento dos resultados é feito com educadores, ou outros membros da sociedade que poderão utilizar imediatamente os resultados encontrados.

4.2.6.2 Análise de estudo com delineamento de pesquisa-ação

Como pôde ser observado na Tabela 6, foi identificado um artigo (PEE_07) que utilizou um delineamento de pesquisa-ação. A seguir são descritos os objetivos, método e resultados do estudo analisado, bem como é feita a análise de seus elementos comparando-os com aqueles descritos na literatura da área como esperados em tais delineamentos e a análise da coerência interna dos trabalhos.

a) PEE_07

Na presente pesquisa foi identificado um trabalho que utilizou o delineamento da pesquisa-ação (PEE_07), ou como indicado pelas autoras, uma pesquisa de intervenção (FÁVERO; PINA NEVES, 2013). O artigo não apresenta objetivo explícito, porém foi identificado o seguinte objetivo a partir dos indicativos apontados no texto: descrever e identificar as decorrências para os participantes de um procedimento didático de ensino de matemática em curso de especialização em psicopedagogia, expressando, assim, uma das características da pesquisa-ação de voltar-se a uma determinada prática. Os autores indicaram que a coleta de dados foi a partir da produção escrita dos participantes, feitas de forma a atender às sete etapas propostas para a prática didática. A partir do embasamento teórico adotado, as autoras indicam a relevância da narrativa

como um instrumento da mente no processo de construção da realidade à qual se integram as emoções concebidas como um fenômeno relacional e defendemos a autonomia potencial e a criatividade da consciência, enfatizando a não dissociação entre a cognição e a emoção, para incitarmos os participantes a expressar esta construção em relação à matemática através da proposta de frases incompletas. (FÁVERO; PINA NEVES, 2013, p. 321).

As autoras descrevem o procedimento indicando ter sido implementado em sete fases. As produções dos alunos em cada fase permitiram identificar a formação de conceitos e seu sistema lógico de representação e a tomada de consciência destes conceitos e de tal lógica e a interação social que caracteriza a situação didática na qual são construídos. As autoras ressaltam que a avaliação de cada fase permitiu o planejamento da fase seguinte, elemento característico da pesquisa-ação. Para tanto, foram avaliadas as competências dos alunos e de suas dificuldades e analisada a relação entre competências e dificuldades; foi sistematizada a prática didática e psicopedagógica em termos de objetivos e descrição das atividades propostas, levando em conta a avaliação e a análise referidas; e foi analisado minuciosamente o desenvolvimento das atividades propostas (FÁVERO; PINA NEVES, 2013).

Na análise foi possível observar concepções negativas em relação à matemática na primeira fase do procedimento; tentativas de solução do problema matemático proposto por todos os participantes, mas sucesso de apenas 20% na segunda fase; evidências de tomada de consciência sobre a relação entre situação-problema e procedimentos de resolução na terceira fase; evidência, na quarta fase, de três níveis de complexidade das resoluções, com tomada de consciência sobre novas possibilidades e desenvolvimento de novas competências conceituais; na quinta fase houve reelaboração da concepção sobre matemática e competência pessoal para a matemática, e tomada de consciência por meio de reelaboração cognitiva; níveis mais complexos de tomada de consciência sobre fundamentos matemáticos de resolução de problemas revelados na sexta fase; restrição da montagem de kits aos números naturais na sétima fase (FÁVERO; PINA NEVES, 2013). Dessa forma, as autoras indicam que a tomada de consciência observada na pesquisa permite afirmar a adequação teórico-conceitual e metodológica de forma a engendrar os pensamentos criativo, analítico e prático (*id ibid*). Essa característica de engendrar a tomada de consciência por parte dos participantes também pode ser identificada como uma das características da pesquisa-ação, conforme indica Creswell (2012).

Considerando o embasamento teórico construtivista relatado pelas pesquisadoras e expresso na conceituação teórica apresentada para a escolha do que seria observado na pesquisa como avaliação do procedimento didático, pode ser considerado que o método implementado no estudo mostrou-se adequado aos objetivos implícitos da pesquisa, uma vez que contou com a operacionalização dos conceitos a serem observados de forma que se relacionassem ao embasamento teórico. Pode ser indicado que a apresentação explícita do

objetivo de uma pesquisa auxilia o leitor a compreender melhor o trabalho apresentado e a analisar criticamente a produção.

Quanto às conclusões apontadas pelas autoras e suas contribuições às práticas educativas, pode ser indicado a contribuição à prática da docência universitária em que a prática docente pode ser sistematizada de forma a fornecer dados para sua própria avaliação e fundamentar-se na pesquisa. Além disso, ressaltam a necessidade de discutir questões relativas a gênero e conhecimentos no que tange, por exemplo, escolhas profissionais. Pode ser ressaltado, no entanto, que tal discussão não é apresentada ao longo do texto e não foram mencionados dados relativos a tal questão, sendo necessário a inclusão de possíveis dados da pesquisa que não foram expostos no artigo. As autoras também ressaltam a necessidade de levar em conta a capacidade de pensamento pós-formal do adulto ao propor instâncias de ensino dos adultos.

4.2.7 Ensaio teórico

Na presente seção são descritas as características de ensaios teóricos e são analisados os métodos implementados nos artigos analisados que fizeram uso de tal delineamento.

4.2.7.1 Descrição sobre ensaios teóricos

Uma pesquisa teórica pode ser descrita como sendo “orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes” (DEMO, 2000). Esse gênero de pesquisa, como o denomina Demo (2000), pode ser diferenciado de três outros gêneros, a pesquisa metodológica, a pesquisa empírica e a pesquisa prática. Essa categorização das diferentes formas de fazer pesquisa leva em consideração os objetivos que se pretendem atingir com um determinado conjunto de práticas do pesquisador. Nesse sentido, não é em si um delineamento de pesquisa, como vem sendo aqui conceituado, no entanto, foi considerada necessária sua utilização para a categorização dos delineamentos apresentados nos artigos, tendo em vista que três (PEE_08, PEE_11 e PEE_12) puderam ser assim classificados e tendo em vista que não se adequavam às demais categorias de delineamento apresentadas na literatura consultada (CRESWELL, 2012; ANDRÉ, 1995; PATTON, 2002; BRAKWELL *et al*, 2010; DENZIN; LINCOLN, 2011; MERTENS, 2014).

Demo (2000) indica a importância da pesquisa teórica para a construção das condições necessárias à intervenção, além de alertar para os riscos do domínio teórico

inadequado. Quanto às contribuições de pesquisas desse gênero, o autor indica aumento do rigor conceitual, análises mais acuradas, desempenho lógico, capacidade explicativa, argumentação diversificada e desenvoltura argumentativa.

Para a classificação de um artigo como uma pesquisa teórica, foi definido o uso de fonte bibliográfica de dados, a discussão de aspectos teórico-conceituais, a ausência de uma metodologia clara acerca da coleta e análise dos dados, e o formato de *ensaio* do texto analisado, sendo diferenciados, dessa forma, pesquisas teóricas e pesquisas bibliográficas (LIMA; MIOTO, 2007). Severino (1996) apresenta o ensaio como “um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente” (SALVADOR, 1971, p. 163 *apud* SEVERINO, 1996) em que são chave a argumentação rigorosa a exposição lógica e reflexiva, na qual a subjetividade do autor tem papel central, com alto nível interpretativo e julgamento pessoal (MENEGETTI, 2011; SEVERINO, 1996). O ensaio está menos ligado a uma forma tradicional de escrita científica, no entanto, como Meneghetti (2011) ressalta, não pode ser usado como subterfúgio para falta de rigor e sim quando se apresenta como a melhor forma de abordar determinado tema. Apesar de ser uma forma textual que permite maior liberdade ao autor no que se refere ao embasamento empírico, todavia o rigor lógico e a coerência argumentativa são essenciais (MENEGETTI, 2011; SEVERINO, 1996). Meneghetti (2011) indica que o ensaio implica uma extrapolação do dado empírico, uma vez que, sendo puramente empírico fica descaracterizada a subjetividade necessária à escrita do ensaio. Esse autor ainda ressalta a originalidade como característica necessária a um ensaio, quer seja na proposição de uma temática, na forma de abordá-la ou nas críticas feitas a como se tem dirigido a ela (MENEGETTI, 2011).

4.2.7.2 Análise dos estudos configurados como ensaios teóricos

Como pôde ser observado na Tabela 6, foram identificados três artigos (PEE_08; PEE_11; PEE_12) classificados como ensaios teóricos u uma pesquisa bibliográfica. A seguir são descritos os objetivos, método e resultados do estudo analisado, bem como é feita a análise de seus elementos comparando-os com aqueles descritos na literatura da área como esperados em tais delineamentos e a análise da coerência interna dos trabalhos.

a) PEE_08

O trabalho PEE_08 (TONUS, 2013) teve como objetivos “oferecer elementos para se pensar uma educação dirigida ao homem concreto como uma das contribuições que a

Psicologia pode oferecer a um trabalho educativo comprometido com a superação do subjetivismo” (p. 271). A autora defende que a mediação dos conteúdos das disciplinas de Psicologia da Educação ofertadas na formação de professores, seja realizada na perspectiva sócio-histórica e, para tanto, analisam a relação historicamente estabelecida entre Psicologia e Educação com a mediação da concepção de homem nela presente. Ressalta que pauta-se pelo pensamento crítico para a realização das análises, o que significa buscar os conteúdos ideológicos presentes nas concepções, além de compreender essas como historicamente estabelecidas.

Para as análise das concepções da relação homem-mundo e das categorias de sujeito e objeto, identifica as contribuições de Scalcon (2002, *apud* TONUS, 2013) ao identificar três concepções teórico-metodológicas: objetivismo (representada por pensadores como Fechner e Wundt, Titchener, Thorndike, Setchenov, Pavlov, Galton e Binet, Dewey, Watson, Skinner), subjetivismo (representada pelas psicologias existencial-humanista e pela Gestalt) e interacionismo (representada pelas ideias de Piaget). A autora indica que as três compartilham a característica de, em sua concepção de homem, desconsiderar a dimensão histórico-cultural da constituição humana, sendo, portanto, acríicas (TONUS, 2013). Indica a Psicologia Socio-Histórica como concepção teórica capaz de superar as limitações das anteriores (objetivismo, subjetivismo e interacionismo), uma vez que compreende o “homem como ser em constante movimento que transforma sua realidade ao longo do tempo e é também por ela transformado” (*id ibid*, p. 274). Em seguida, a autora aponta a adoção, por parte da educação, das concepções de homem propostas pela psicologia (objetivismo, subjetivismo e interacionismo), indicando que tais visões estão presentes nos cursos de formação de professores por meio de disciplinas de Psicologia da Educação, em que estão presentes práticas voltas à naturalização e a adaptação dos sujeitos às normas. Assim, conclui que a Psicologia Sócio-Histórica, por enfatizar a mediação social na formação do psiquismo e a importância da escola nesse processo, poderá contribuir para que a Psicologia da Educação, enquanto disciplina de cursos de formação de professores, prossiga no caminho da emancipação humana, rompendo “com a reverência à individualidade, característica própria dos ideários psicológicos e educacionais predominantes na atualidade.” (*id ibid*, p. 276).

Considerando os apontamentos feitos por Meneghetti (2011) e Severino (1996), pôde ser observado que o trabalho apresentado pode ser caracterizado como um ensaio, na medida em que, a partir dos apontamentos disponíveis na literatura, vale-se de uma lógica argumentativa coerente e rigorosa, buscando embasamento em literatura e teoria. O estudo demonstra coerência interna, na medida em que propõe uma lógica a ser desenvolvida

ao longo do texto (identificar as concepções de homem presentes nas teorias psicológicas da Psicologia da Educação e analisar a relação histórica entre Psicologia e Educação no que tange tais concepções) e atém-se a tal lógica, buscando atender aos objetivos propostos.

b) PEE_11

Em estudo que visou “Explicitar desdobramentos da Psicologia de Leontiev para as reflexões e as práticas educativas escolares, no que se refere às relações entre os processos de aprendizagem escolar e a produção do sentido pessoal” (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015, p. 436; PEE_11), os autores indicam conduzir um estudo teórico-conceitual estruturado em quatro movimentos: “A teoria da atividade na Psicologia Histórico-Cultural; Significado social e a produção do sentido pessoal na atividade; A aprendizagem escolar e a produção de sentido; Alguns desdobramentos da Psicologia de Leontiev para as práticas educativas escolares” (*id ibid*, p.436).

A partir de uma exposição teórica acerca do conceito de atividade, os autores indicam os processos cognitivos e afetivo-emocionais envolvidos na realização da atividade, processos intimamente relacionados com o sentido pessoal. A partir da análise teórica proposta pelos autores, é explicitado o caráter social do conhecimento, na medida em que o conhecimento erudito (da matemática, das línguas, da filosofia, da arte, da política etc.), de caráter sistematizado e metodologicamente elaborado, se refere à produção humana e cuja apropriação depende da mediação por outro indivíduo, ou seja, um processo educativo. A apropriação desse conhecimento sistematizado é necessária à emancipação do pensamento puramente pautado na experiência cotidiana e a apropriação dos conteúdos de tal conhecimento pela consciência é apenas possível por meio da atuação sobre eles, convertendo-os em motivo da aprendizagem. Tal conversão se dá quando o sujeito é capaz de reconhecer a função do conteúdo para além da imediata necessidade de estudo (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015).

Como contribuições à prática educativa, os autores indicam que

a atividade escolar de ensino/aprendizagem [...] Deve ser, portanto, uma atividade sistemática e intencional e que conte com a intervenção direta do professor na condução dos processos de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, avaliando os reais motivos que a conduzem, recompondo seus motivos e fins e atuando, assim, na produção do sentido que estas aprendizagens terão para o aluno; pela mediação do professor o conteúdo escolar pode prestigiar-se e ocupar na atividade do aluno um lugar de motivo eficaz. (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015, p. 442)

Pode ser observado que o estudo apresenta coerência entre os objetivos propostos e o desenvolvimento da pesquisa. Quanto à coerência interna do estudo, foi considerada a indicação de estruturação metodológica da análise em quatro movimentos, que foram observadas no desenvolvimento do trabalho. Conforme Severino (1996) e Meneghetti (2011) são características necessárias ao ensaio teórico o rigor e a coerência da lógica argumentativa, que puderam ser observados no estudo.

c) PEE_12

No estudo de Nunes *et al* (2015) (PEE_12) buscou-se “debater as questões que envolvem a escolarização do sujeito surdo, contribuindo para as propostas sobre a educação do surdo” (p. 538). Apontam como procedimento para tal debate a definição do conceito de surdez, a apresentação de propostas educacionais voltas ao aluno surdo, a discussão acerca do alcance e dos limites da educação inclusiva e das possibilidades de um ensino bilíngue.

Os autores defendem a dissociação da surdez com a deficiência, ressaltando a condição bilíngue do surdo, sem negar a relevância do convívio em grupos e comunidades entre surdos, tendo em vista constituírem uma minoria e estarem inseridos em contexto em que há assimetria de poder e poderem beneficiar-se das trocas proporcionadas por tais grupos. Quanto às propostas educacionais para surdos, os autores apontam o oralismo (relacionado a um modelo clínico terapêutico que liga a surdez à deficiência, à anormalidade e à incapacidade) e o gestualismo (ligado a um modelo sócio-antropológico que identifica a surdez como uma diferença linguística) que defendiam, respectivamente, que o desenvolvimento e a linguagem só seriam possíveis por meio da língua oral e que a linguagem de sinais é a língua natural do surdo e que melhor promove seu desenvolvimento. Quanto à educação inclusiva, os autores apontam para a importância da convivência entre diferentes proporcionada pela educação inclusiva, no entanto apontam para diversos problemas relacionados ao que vem sendo observado em tais contextos, despreparados para o ensino dos alunos surdos. Os autores indicam que a aprendizagem da língua é essencial ao aprendizado dos diversos outros conhecimentos, como a matemática ou o português, por isso defendem um ensino bilíngue, ainda que se dê em ambiente diferenciado da escola tendo em vista as graves dificuldades observadas. Além disso, defendem a presença de intérpretes de libras em diferentes âmbitos além do domínio da língua de sinais de forma que pessoas surdas tenham a possibilidade de comunicar-se em qualquer situação (NUNES *et al*, 2015).

O estudo pôde ser caracterizado como ensaio tendo em vista seu caráter argumentativo e a não expressão de um método definido para a obtenção e análise de dados.

Apresenta lógica em sua argumentação bem como a exposição de um posicionamento dos autores com justificativas para tal, características esperadas nesse tipo de texto (MENEGETTI, 2011; SEVERINO, 1996).

4.3 Síntese das análises de coerência interna

De forma geral, todos os artigos demonstraram coerência entre os objetivos, método e resultados, verificada pela utilização, no método, de procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados que permitiram obter dados adequados ao embasamento teórico adotado na própria pesquisa, contribuindo para que fossem atingidos os objetivos delineados. Para tanto, os pesquisadores embasaram teoricamente suas pesquisas e valeram-se de técnicas, instrumentos, procedimentos e mesmo de indicadores de dados relevantes disponíveis na literatura.

Em casos pontuais foi indicada a necessidade de tornar explícitos os objetivos dos trabalhos, tendo em vista que não foram apresentados claramente tais objetivos. Além disso, dois artigos (PEE_05 e PEE_07) apresentaram algumas conclusões não tinham sido embasadas nos dados apresentados no artigo, o que indica a necessidade de serem desenvolvidas ações, nos métodos de tais estudos, que permitiriam fornecer a base para tais afirmações. Em dois casos a análise estatística apresentou algum problema. Em um, os autores não especificaram a análise estatística utilizada, enquanto em outro, os autores não utilizaram procedimentos estatísticos para embasar as afirmações de relevância das diferenças entre grupos. Finalmente, três artigos não apresentaram o método utilizado no estudo, o que dificulta a análise da coerência interna. Dessa forma, foi necessário buscar outra classificação de tipos de pesquisa, o ensaio, para analisar tais artigos.

4.4 Síntese das contribuições relatadas

As contribuições expressas pelos pesquisadores nos artigos analisados, como apresentado na Tabela 7, foram agrupadas em seis categorias: contribuições a questões políticas ligadas à educação, contribuições à discussão acerca do currículo escolar, contribuições para práticas de ensino, contribuições para a formação de professores, contribuições para refletir acerca das relações sociais dos estudantes (relação com pares, relação família-escola) e contribuições acerca de elementos a serem considerados em avaliações de competências e habilidades de estudantes.

Tabela 7 – Contribuições relatadas nos estudos analisados

Contribuições	Frequência	Artigos
Práticas de ensino	11	PEE_01
		PEE_02
		PEE_04
		PEE_06
		PEE_07
		PEE_08
		PEE_10
		PEE_11
		PEE_15
		PEE_16
		PEE_18
Políticas educacionais	3	PEE_05
		PEE_12
		PEE_14
Currículo	3	PEE_12
		PEE_13
		PEE_14
Formação de professores	3	PEE_01
		PEE_07
		PEE_08
Socialização	2	PEE_09
		PEE_13
Avaliação	2	PEE_17

Fonte: criada pelo autor

A maior parte das contribuições relatadas foi referente a práticas de ensino, com 11 menções (PEE_01, PEE_02, PEE_04, PEE_06, PEE_07, PEE_08, PEE_10, PEE_11, PEE_15, PEE_16, PEE_18). Foram identificadas recomendações de ensino de habilidades de leitura e escrita, bem como para habilidades cognitivas, tanto em termos de elementos para se considerar ao planejar o ensino, como a práticas em sala de aula e mesmo desenvolvimento de um programa completo de ensino.

Foram identificadas três contribuições à reflexão acerca de políticas educacionais (PEE_05, PEE_12, PEE_14), desde reconhecimento de especialidade ao ensino de LIBRAS a profissionais em órgãos públicos. Foram mencionadas três contribuições para a reflexão acerca do currículo educacional (PEE_12, PEE_13, PEE_14), que se referiram tanto ao currículo em nível superior quanto à abordagem da preparação profissional em nível básico. Também foram mencionadas em três estudos (PEE_01, PEE_07, PEE_08) contribuições acerca da formação de professores, tanto em termos de habilidades para prática em sala como em domínio teórico e ensino de competência matemática.

Em dois estudos foram mencionadas contribuições acerca da relação com pares e com familiares e como essa relação está ligada com elementos da aprendizagem escolar

(PEE_09, PEE_13). Finalmente, também foram mencionadas contribuições à avaliação de habilidades e competências de estudantes em dois artigos (PEE_06 e PEE_17).

4.5 Tipos de dados analisados nos estudos

Duas outras análises realizadas se referiram aos tipos de dados obtidos no estudo em função do método desenvolvido. Tais análises foram propostas a partir da observação dos dados e não foi possível aprofundar sua discussão. Foi analisado o conjunto de dados em função da implementação de algum tipo de intervenção junto aos participantes (participação em curso, atividades de ensino, etc) e se os dados analisados se referiam à percepção dos participantes em relação à atividade ou ao seu desempenho, ou se os dados se referiam ao produto desenvolvido pelos participantes na atividade.

Ao considerarmos os estudos em que houve participantes (n=14), ou seja, excluindo-se os estudos teóricos e bibliográficos e ensaios (PEE_03, PEE_08, PEE_11, PEE_12), pôde ser identificado que nove estudos fazem alguma avaliação de desempenho dos participantes em alguma atividade (PEE_01, PEE_02, PEE_04, PEE_07, PEE_10, PEE_15, PEE_16, PEE_17, PEE_18), ou seja, 64% dos estudos. Desses, oito estudos (PEE_01, PEE_02, PEE_04, PEE_07, PEE_10, PEE_15, PEE_16, PEE_17, PEE_18), ou seja 89%, apresentaram alguma forma de avaliação dos resultados obtidos pelos estudantes na atividade, ou o produto dessa atividade (por exemplo, desempenho ortográfico ou de escrita de texto narrativo). Apenas um estudo (PEE_07) não utilizou medidas relacionadas ao resultado obtido pelos participantes, enfocando dados relativos ao processo envolvido na realização de uma tarefa (p. ex., consciência sobre determinado procedimento matemático, relato de dificuldade ao realizar a tarefa).

Com relação a estudos que implementaram algum tipo de intervenção (p. ex., participação em curso, arranjo das aulas, diferentes estímulos para produção) (PEE_01, PEE_07, PEE_15, PEE_16, PEE_18), quatro apresentaram alguma avaliação dos resultados obtidos pelos participantes (PEE_01, PEE_15, PEE_16, PEE_18), enquanto uma (PEE_07) utilizou apenas dados relativos ao processo de desenvolvimento da atividade (p. ex., dificuldade relatada pelos participantes, nível de elaboração dos relatos sobre a resolução de problema).

Dos demais estudos que contaram com participantes, mas nos quais não houve avaliação de desempenho dos alunos em alguma atividade, pôde ser identificado que PEE_05 avaliou o autorrelato dos estudantes em relação a seus hábitos de leitura e condições relacionadas a tais hábitos. Em PEE_06, buscou-se, por meio de questionário de autorrelato,

relacionar a motivação para realização de tarefa de casa com a adoção de estratégias de aprendizagem. No estudo PEE_09, avaliou-se a relação entre reprovação escolar e a percepção de estudantes em relação ao seu futuro acadêmico. Em estudo acerca da relação entre dotação intelectual e desempenho acadêmico (PEE_13), foram realizadas entrevistas com familiares, professores, colegas e aluno de forma a relacionar condições familiares, escolares e pessoais, bem como a percepção do próprio aluno com o desempenho de aluno com dotação. Finalmente, em PEE_14, ao avaliar a formação de psicólogos para a área educacional, foram utilizadas as percepções de diversos atores (professores, coordenadores de curso e estudantes de psicologia) para analisar tal formação.

De forma sintética, foi possível identificar que, daqueles estudos que contaram com participantes, a maior parte (64%) contou com avaliações de desempenho, enquanto um número menor avaliou a percepção dos alunos em relação ao objeto de estudo (36%). Daqueles que avaliaram o desempenho dos estudantes, 89% utilizaram o produto da atividade como forma de avaliação.

5 DISCUSSÃO

Na presente seção são discutidos os resultados tendo em vista os objetivos propostos ao presente estudo, as bases teóricas apresentadas e a literatura da área. A discussão foi conduzida considerando as análises referentes: às contribuições da produção em psicologia ao ensino e à aprendizagem instrumental, aos temas recentes abordados na produção analisada, os níveis escolares estudados, aos delineamentos utilizados na pesquisa em psicologia educacional, à coerência metodológica interna apresentada pelos estudos analisados e à relação entre as áreas de psicologia e educação.

5.1 Produção Psicologia / Dimensão instrumental

Na captação de pesquisas publicadas na revista *Psicologia Escolar e Educacional*, nos anos de 2011 a 2015, foram obtidos, por meio da busca com descritores, 173 artigos entre os anos de 2011 e 2015. Desses, 41 tratavam da dimensão instrumental da educação, ou seja, 23,7% do obtidos por meio dos descritores. Ao ser comparado com o levantamento realizado por Consoni (2014), no qual, após a busca com descritores foi obtidos um total de 409 artigos (referentes a um período de 33 anos no periódico *Cadernos de Pesquisa*), pode ser observado que no trabalho dessa autora, ao serem refinados os resultados para a seleção de artigos que fizessem referência tanto à dimensão instrumental quanto ao conhecimento psicológico, foram selecionados 70 artigos, ou seja, 17,1% dos artigos se referiram tanto à dimensão instrumental quanto às contribuições da psicologia. Se aprofundarmos tal análise, a autora indica uma redução no número de trabalhos com tal ênfase no último período por ela analisado, sendo 186 artigos captados na busca, dos quais 15 (8%) abordavam a dimensão instrumental e a psicologia. Tais apontamentos não são conclusivos, tendo em vista serem análises estatísticas descritivas sem a pretensão de avaliarem diferença significativa entre os valores.

Foi possível identificar em produções na área de psicologia trabalhos que tiveram como foco contribuir com a prática educativa no ensino de conteúdos e desenvolvimento de habilidade e competências essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Ou seja, quanto às indicações de Consoni (2014) e Mello (2012, *apud* CONSONI, 2014) de que nas últimas décadas tem sido observada uma diminuição da presença de contribuições da psicologia acerca da dimensão instrumental da educação em publicações da área de educação não parece decorrer de um “desinvestimento” das produções da área de psicologia na temática.

Também deve ser levado em consideração apontamento feito por Consoni e Mello (2014) de que a criação de revistas específicas na área de psicologia da educação durante a década de 1990 e a consolidação das mesmas nos anos seguintes podem ter levado a uma “migração” da produção para tais periódicos. O periódico analisado no presente trabalho, *Psicologia Escolar e Educacional*, iniciou suas publicações em 1996 e pôde ser observado um aumento no número de publicações anuais, passando de dois números ao ano até 2013, para três números em 2014, o que poderia justificar o maior número de trabalhos desse ano captados na presente pesquisa.

Além disso, os dados são insuficientes para afirmar qual a relevância da ênfase na dimensão instrumental entre os estudos na área de Psicologia Educacional, tendo em vista que seria necessário realizar um levantamento abrangente de toda a produção de forma a identificar os demais focos da produção e avaliar o quanto de tal produção se refere à dimensão instrumental.

5.2 Temas das pesquisas

A primeira análise que pode ser feita acerca dos temas abordados nas pesquisas compara os dados obtidos por Consoni (2014) com aqueles encontrados no presente estudo, tendo em vista que ambos buscaram identificar a quais temas a dimensão instrumental poderia ser relacionada.

Na presente análise, a categoria temática mais presente nos estudos foi a de *Leitura e escrita*, com 33,3% do total de artigos, seguida pela categoria *Desempenho cognitivo*, com 27,5%, e pela categoria *Currículo*, com 16,6%.

Já nos dados apresentados por Consoni (2014), as categorias com maior número de artigos foram *Fracasso escolar* (28,5%), *Leitura e escrita* (20%) e *Desempenho cognitivo* (14,3%) quando considerado o período de 1980 a 2012. Ainda que sejam comparadas com o período mais recente da produção analisada pela pesquisadora, as três categorias mais frequentes foram as mesmas (com 20%, 13,3% e 13,3% respectivamente), acrescidas da categoria *Currículo* (13,3%).

A maior presença de artigos tratando do ensino e aprendizagem das habilidades ligadas à língua escrita demonstra um interesse da área na dimensão instrumental da educação, considerando que o domínio de tais habilidades se faz necessário em praticamente todos os contextos do cotidiano, considerando as demandas configuradas na sociedade da informação.

Além dos temas relacionados à dimensão instrumental, foram identificados os temas das pesquisas por meio das palavras-chave utilizadas pelos autores. A categoria de palavras-chave mais frequente foi a de “Conteúdos de ensino, habilidades ou competências escolares”, o que novamente denota a preocupação das pesquisas em psicologia com a dimensão instrumental da escola. Como apontam Aubert *et al* (2008) e Flecha (1997), a leitura e a escrita são habilidades essenciais para que as pessoas possam superar desigualdades, bem como ter sucesso na atual sociedade da informação. Portanto, a preocupação com o aprimoramento dessas habilidades, do ensino de tais habilidades e a produção de conhecimento sobre elas são essenciais para a promoção de uma educação de qualidade e que atenda a sua função instrumental.

Outra informação relevante identificada no estudo foi a diversificação dos temas que vem sendo pesquisados na área de Psicologia Educacional, uma vez que foram usadas 45 diferentes palavras-chave em 11 categorias. De forma semelhante, Oliveira *et al* (2006) identificaram na produção do mesmo periódico *Psicologia Escolar e Educacional* ao longo de 10 anos de publicação uma diversificação ampliada de temáticas abordadas nos estudos. Os pesquisadores identificaram que a maior parte dos estudos dedicou-se a validar ou construir testes psicométricos. Na presente pesquisa não foram identificadas pesquisas com tal propósito, apesar de algumas contribuírem para a validação de testes. A ausência de pesquisas com esses objetivos pode decorrer do recorte proposto na presente pesquisa. Outro destaque é que, mesmo ao analisar toda a produção do periódico entre os anos de 1996 a 2005, as temáticas da “leitura e escrita” e “métodos de ensino e aprendizagem”, tipicamente relacionados à dimensão instrumental, foram das mais frequentes (OLIVEIRA *et al*, 2006). De forma semelhante, Marinho-Araújo (2010) e Santos (2003) indicam haver na área grande diversidade de temas sendo explorados.

A maior frequência dos temas relacionados com conteúdos escolares dialoga com os dados apresentados por Consoni e Mello (2014), tendo em vista que essas pesquisadoras identificaram um declínio na produção de conhecimento relacionado à psicologia voltada aos conteúdos escolares na produção nacional em educação. De forma contrária, na área da psicologia a temática todavia segue como foco em diversos estudos.

Também pode ser ressaltado que os temas que vem sendo abordados estão diretamente relacionados com a prática educativa escolar e têm o potencial de fornecer conhecimento útil à prática e à pesquisa educacional. Esse dado pode fortalecer os argumentos apresentados por Consoni e Mello (2014) de que a produção em psicologia relacionada à educação esteja sendo divulgada em meios específicos e, por isso, haveria uma

diminuição nos periódicos de educação da presença dos conhecimentos psicológicos. Ainda assim, os dados apontam para o fato de que o conhecimento psicológico continua sendo produzido e com a constatação de tal produção ser feita com preocupação de manutenção de padrões de qualidade.

5.3 Nível escolar

Como indicado, o nível escolar mais frequentemente focado foi o ensino fundamental, seguido pelo ensino superior e pela formação continuada. Em Oliveira *et al* (2006), de forma semelhante, o ensino superior foi o nível mais frequente nas pesquisas. Esses autores apontam a possibilidade de tal fato decorrer da conveniência de se realizar pesquisas com essa população.

Bariani *et al* (2004), por outro lado, indicam que pesquisas em psicologia escolar referentes ao ensino superior não são frequentes no contexto brasileiro. Como pôde ser observado, no entanto, parece estar mais presente na literatura da psicologia educacional do que aqueles dedicados ao Ensino Médio. Esse nível escolar foi identificado apenas em estudos que abordaram toda a educação básica, ou seja, não foi foco específico em nenhum estudo. De forma semelhante em Oliveira *et al* (2006) foi identificado como o nível menos presente nas publicações do periódico *Psicologia Escolar e Educacional*.

Outro dado relevante identificado foi a ausência de estudos dedicados à educação infantil e à Educação de Jovens e Adultos. De fato, em relação a essa última modalidade, ao ser realizada busca na plataforma Scielo com os termos “Educação de Jovens e Adultos” e “Psicologia”, só puderam ser encontrados 12 trabalhos, dos quais dois publicados na revista *Psicologia Escolar e Educacional*.

Como apontamento para futuras pesquisas pode ser relevante buscar compreender de maneira mais aprofundada as contribuições da psicologia acerca da dimensão instrumental nos diversos níveis escolares. Além disso, considerando a relevância da dimensão instrumental para a superação de desigualdades e para movimentação na atual sociedade informacional (FLECHA, 1997; AUBERT *et al*, 2008), seria importante aprofundar, ainda, a discussão acerca de sua relação com a Educação de Jovens e Adultos.

5.4 Delineamentos em Psicologia Educacional

Levantamentos recentes da literatura da área de psicologia educacional apontavam uso majoritário de dados qualitativos e delineamentos descritivos pelos pesquisadores. Em estudos como os de Santos *et al* (2003), Bariani *et al* (2004) e Oliveira *et*

al (2006) identificaram em suas revisões que dos trabalhos analisados poucos buscaram compreender relações entre variáveis, dedicando-se principalmente a descrever práticas e o contexto educacional. Oliveira *et al* (2006) ainda destacam que um maior número de pesquisas se referiam a estudos de campo, seguidos de ensaios teóricos.

Como apontado anteriormente, na área educacional tem sido indicado um uso restrito dos métodos ditos quantitativos (GATTI, 2004). Além de poucas vezes utilizados, restringem-se a análises estatísticas descritivas e, quando utilizados procedimentos estatísticos mais robustos em pesquisas educacionais, normalmente têm sido aplicados por pesquisadores de áreas como física, sociologia, psicologia e economia. Gatti (2004) indica que pesquisas quantitativas têm funções relevantes na área educacional quando usados com domínio teórico e de forma crítica.

Witter (2003), ao discutir métodos de pesquisa em psicologia educacional, ressalta que, apesar da grande relevância das pesquisas de campo (que são maioria das pesquisas na área), é necessário buscar o rigor da pesquisa científica acadêmica junto ao campo da prática profissional nos contextos escolares, especialmente considerando pesquisas desenvolvidas como relatos de experiência

Na presente pesquisa, foi identificada uma quantidade maior de estudos que fizeram uso de dados quantitativos (11 artigos) em comparação aos que usaram dados qualitativos (sete artigos). Nesse sentido, os dados identificados apontam para direção diferente daquela identificada na maior parte da literatura da área educacional.

Métodos que utilizam tipos de dados diferentes cumprem papéis diferentes em relação à produção de conhecimento sobre determinado fenômeno. Um delineamento correlacional busca compreender relações entre duas ou mais características de forma a identificar se pode haver relação de causa e efeito, ainda que não seja possível fazer tal afirmação, porém grandezas numéricas poderão mostrar com mais clareza a força de determinada relação. Pesquisas cujo objetivo seja identificar *quais* as mudanças em concepções de determinados sujeitos em determinadas situações não se beneficiam tanto de dados quantitativos (p. ex. número de mudanças) quanto se beneficiam de dados qualitativos (categorias identificadas nas falas dos sujeitos). Ou em situações que se pretende identificar de que forma determinado procedimento didático beneficia os estudantes que dele participam, poderiam ser identificadas categorias de benefícios relatados pelos estudantes (análise qualitativa) e poderia ser analisada a mudança de desempenho dos estudantes em determinada tarefa antes e depois do procedimento (análise quantitativa).

Como aponta Gatti (2001; 2004), a escolha de métodos pode muitas vezes estar atrelada e preconceitos e adesão a modismos. Em relação à dicotomia métodos quantitativos-métodos qualitativos, Ferraro (2012) aponta que se estende tal debate desde 1918. No entanto, como apontam MacKenzie e Knipe (2006), Merton e Kendall, já em 1946, defendiam que se tratava de uma oposição sem sustentação. Atualmente, pode ser observada uma tendência em evitar a total separação *a priori* do tipo de pesquisa (quantitativo ou qualitativo) em função do paradigma adotado pelo pesquisador (CRESWELL, 2014; MERTENS, 2014). Pesquisadores com orientação pós-positivista têm uso de análises qualitativas enquanto pesquisadores de orientação construtivista também têm feito uso de métodos quantitativos. Ambos os autores ressaltam, assim como Marinho-Araújo (2010), a atual tendência de integração de ambos em métodos denominados “mistos” (CRESWELL, 2014; MERTENS, 2014).

Ainda em relação aos dados, e considerando os apontamentos feitos por Aubert *et al* (2008) quanto à necessidade de embasar práticas educativas em evidências científicas, pode ser ressaltada a análise acerca dos tipos de dados utilizados nos estudos. No caso da presente pesquisa, pôde ser verificado que, dos estudos em que houve participantes, ou seja, não teóricos, bibliográficos ou ensaios, 89% utilizaram como dado o desempenho dos participantes e não a percepção dos mesmos em relação à tarefa. Tais dados reforçam a dimensão instrumental presente nas pesquisas, uma vez que evidenciam habilidades e competências dos participantes. Além disso, aquelas pesquisas que propuseram algum tipo de intervenção educativa utilizaram como dado o desempenho dos participantes em alguma tarefa, quer referentes ao desenvolvimento da tarefa, quer aos resultados da tarefa.

5.5 Coerência metodológica interna

Com relação à coerência metodológica interna, partindo de apontamentos de André (2007) e Gatti (2001), na pesquisa educacional podia ser observado um fraco domínio metodológico, com falta de embasamento teórico que sustentassem as escolhas metodológicas e inconsistência nos métodos utilizados. De forma similar, Witter e Paschoal (2010) apontavam fragilidades metodológicas e generalizações indevidas como um problema encontrado na pesquisa em psicologia educacional.

Nesse sentido, na presente pesquisa, foi proposta uma forma de analisar a consistência metodológica dos artigos por meio da coerência demonstrada nos artigos entre o embasamento teórico das decisões metodológicas (por exemplo, escolha de variáveis, definição de conceitos, validade de técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados), o

método implementado e os dados obtidos. Tal parâmetro foi adotado por ser considerada unidade mínima a ser atendida, tendo em vista critérios apontados pela literatura como desejáveis ao conhecimento científico independentemente do paradigma vigente.

Todavia, é possível que se venha a questionar a coerência (tanto externa quanto interna) como característica desejável ao conhecimento, em vista dos apontamentos de Martins (2001) sobre a aceitação da teoria da relatividade apesar da incoerência dessa com outras partes da física, ou seja, não atende o *desideratum* da coerência externa. No entanto, ao analisar as diversas produções sobre a metodologia de pesquisa em ciências humanas, a coerência interna de uma pesquisa parece ainda um *desideratum* de tais ciências.

Assim sendo, na presente pesquisa, ao serem analisados os artigos, foi possível identificar que os textos apresentaram coerência entre seus componentes. Tal coerência pôde ser identificada tendo em vista a relação entre objetivos do trabalho, embasamento teórico do método, as escolhas metodológicas relatadas e os dados obtidos.

Os componentes dos métodos relatados foram coerentes com o embasamento teórico de tal método na medida em que foram adotadas variáveis adequadas aos conceitos descritos pelos pesquisadores, foram utilizados instrumentos validados ou com indicativos de validação na literatura e técnicas de coleta de dados coerentes com as teorias adotadas. A adoção de variáveis adequadas pode ser ilustrada pelo estudo PEE_02, no qual os autores adotaram como variável a compreensão de diferentes elementos textuais identificados a partir da conceituação teórica. A utilização de instrumentos validados pôde ser observada em PEE_13, que utilizou um instrumento validado em literatura (BPR-5) para avaliar dotação de estudantes, e PEE_15, que utilizou o instrumento Pró-Ortografia para avaliar o desempenho ortográfico dos estudantes. A coerência da técnica com a teoria adotada é expressa, por exemplo, no estudo PEE_07, que utilizou a técnica de frases incompletas para analisar a narrativa de professores, tendo em vista a compreensão de que essa é uma “ferramenta da mente no processo de construção da realidade” (FÁVERO; PINA NEVES, 2013).

As escolhas metodológicas foram coerentes com os objetivos do trabalho tendo em vista sua adequação para a obtenção de dados que permitissem responder às questões da pesquisa e atingir os objetivos propostos. Como exemplo, pode ser citado o estudo PEE_16 que, para atingir o objetivo proposto (avaliar a influência dos estímulos apresentados sobre a produção de textos narrativos) definiu como dado necessário para atingi-lo a diferença observada na qualidade das narrativas produzidas conforme o estímulo apresentado. Para avaliar tal diferença, adotou método que previu a produção de textos narrativos a partir da

exposição a três estímulos diferentes e comparou estatisticamente a diferença na qualidade de tais textos.

Como pôde ser observado, a maior parte dos estudos que fez análises quantitativas de comparação de desempenho entre grupos ou intragrupos utilizou análises estatísticas adequadas aos seus propósitos. Pode ser ressaltado que em um caso (PEE_06) não houve especificação de uma das análises estatísticas utilizadas, dificultando ao leitor a possibilidade de análise crítica dos resultados apresentados. Além disso, em outro estudo (PEE_15) que se valeu de análises estatísticas para comparação de desempenho intragrupo em pré e pós-teste foi feita afirmação de diferença entre grupos sem que tal fosse embasada em análise estatística, apenas em comparação das médias brutas dos grupos, sendo recomendável a aplicação de outro procedimento estatístico.

Outro problema identificado em dois estudos (PEE_05 e PEE_07) foi a apresentação conclusões inadequadas, tendo em vista o método e os dados obtidos. Em um (PEE_05), os autores apresentam a conclusão de ausência de motivação intrínseca e presença de motivação extrínseca. No entanto, tal afirmação é feita a partir de instrumento que apenas avalia a presença e a qualidade da motivação extrínseca. Tendo em vista que no embasamento teórico apresentado pelos autores não aponta que a presença de um tipo de motivação exclui a possibilidade do outro, seria necessário inserir na análise instrumento que avalie a motivação intrínseca para serem feitas afirmações sobre ela. Em outro artigo (PEE_07), os autores afirmam concluir, a partir dos dados, a necessidade de se discutir questões ligadas a gênero no ensino de matemática. Tal temática, de fato, é relevante tendo em vista elementos apresentados na introdução do artigo, no entanto, nos dados apresentados na pesquisa descrita não se referem, em qualquer momento, a tal questão. Em se tratando da descrição de um curso de especialização e seus efeitos sobre os participantes, as autoras poderiam considerar incluir tal temática na formação proposta de forma a obter mais dados para avaliar a questão.

Um ponto que dificulta a análise crítica dos artigos é a ausência de algumas informações nos textos. Na presente pesquisa, foi identificado um estudo (PEE_07) que não apresentou claramente os objetivos da pesquisa. Ainda que, em alguns delineamentos de pesquisa a formulação da pergunta de pesquisa decorra do contato com os participantes com a situação estudada e que a coleta de informações é que guie a pergunta (MERTENS, 2014), na redação do texto tais elementos já foram definidos, sendo possível explicitá-los ao leitor. Além disso, três estudos (PEE_08, PEE_11 e PEE_12) não apresentaram uma descrição do método de coleta de dados. Tais estudos foram identificados como ensaios teóricos que, como Meneghetti (2011) e Severino (1996) indicam, difere em forma de outras formas de produção

de conhecimento científico. Uma das características é, exatamente, a possibilidade de ausência de método objetivo bem definido. No entanto, o rigor necessário a esse tipo de texto poderia ser demonstrado se indicado pelos autores, por exemplo, critérios utilizados para a definição das fontes de dados.

De forma geral, como indicado, os artigos apresentaram adequada coerência interna, mesmo considerando os problemas acima citados que, além de serem identificados em poucos artigos, não prejudicaram ao todo a coerência interna de tais artigos. Nesse sentido, ao retomar Gatti (2001), os estudos analisados apontam consistência metodológica, o que fortalece os dados apresentados por eles e aumenta a probabilidade de que tenham impacto por meio da aceitação de profissionais e pesquisadores. Além disso, mesmo tendo sido encontradas conclusões indevidas em alguns textos, de forma geral os indicativos de Witter e Paschoal (2010) acerca de tais conclusões, bem como de fragilidades metodológicas, vem sendo observadas nas publicações analisadas.

As pesquisas analisadas foram publicadas no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, considerado de alta qualidade pelo Comitê Qualis-CAPES. Além disso, nos anos 2000, a revista passou por processo de indexação na plataforma Scielo, o que, segundo Souza (2009), significou tomar medidas quanto às avaliações dos trabalhos submetidos e composição do corpo editorial. O processo de aceite de um trabalho passa pela avaliação de tal trabalho por parte de outro pesquisador experiente (PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2017), configurando a avaliação por pares. Apesar de críticas que podem ser apresentadas a tal modelo de avaliação dos trabalhos científicos, na presente pesquisa, seguindo-se as definições e critérios apresentados ao longo do trabalho, pode ser identificado que as publicações na revista são de qualidade, o que pode indicar a adequação dessa avaliação. De qualquer forma, quer seja decorrente da qualidade própria dos trabalhos submetidos ao periódico, quer seja decorrente do processo de avaliação do trabalho para sua posterior publicação, os trabalhos identificados permitem visualizar elementos relevantes à produção científica de qualidade a serem buscados ao desenvolver uma pesquisa.

5.6 Relação Psicologia e educação

A relação entre as áreas de psicologia e educação, como aponta Antunes (2001, *apud* CONSONI, 2014), tem sido observada em produções anteriores à busca pela cientificidade dessas áreas. Já no início das produções que buscavam a inserção das produções das áreas nas ciências é possível observar a proximidade das áreas como expresso em Herbart (por volta de 1825) (HILGENHEGER, 2010) e Dewey (1929). Em 1903, Thorndike

(BARBOSA; SOUZA, 2012) publica a obra *Psicologia Educacional*, marcando o início do uso do termo.

Desde então se desenvolve o debate acerca de tal relação, com diversas críticas e apontamentos de contribuições (SCHLINDWEIN, 2010; GATTI, 2010; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BARBOSA; SOUZA, 2012; CONSONI, 2014). Configuram-se debates acerca da área da Psicologia Educacional como subárea do conhecimento de outras áreas, principalmente da Psicologia, ou como área com objeto, epistemologia e metodologias próprias. Tal discussão se faz relevante ao ser proposta, no presente estudo, a reflexão acerca da contribuição ao ensino e à aprendizagem de conteúdos escolares, e desenvolvimento de habilidades e competências, das pesquisas analisadas, ou seja, à dimensão instrumental da escola. Esse recorte compreende que independentemente da identidade da psicologia educacional como área ou subárea, existe conhecimento nela sendo produzido e que pode ser útil à prática educativa. O trabalho aqui apresentado não visa à superação da separação entre as áreas, mas se junta aos que buscam apontar ligações entre elas e desenvolver articulações para melhores resultados acadêmicos para os estudantes dos diferentes graus e modalidades do ensino.

Na presente pesquisa, foi possível identificar estudos que trouxeram contribuições em diferentes âmbitos da educação. Como pôde ser observado, foram relatadas contribuições para a avaliação de competências e habilidades de estudantes, para a compreensão acerca do papel das relações sociais na aprendizagem de conteúdos escolares, para a formação de professores, para a composição do currículo em diferentes níveis educacionais (educação básica e ensino superior), para se pensarem políticas relacionadas à educação e, principalmente, para o aprimoramento de formas de ensino de diferentes conteúdos, habilidades e competências. Dessa maneira, pode ser indicado que a produção recente desenvolvida na *Psicologia Escolar e Educacional* tem produzido conhecimento de qualidade com potencial para contribuir para o aprimoramento da dimensão instrumental da educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa está inserida em conjunto de estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa que visa a aprofundar o conhecimento acerca das contribuições de pesquisas educacionais e de áreas afins para a melhoria da qualidade da educação e de outros aspectos da vida dos sujeitos. Nessas pesquisas foram realizadas revisões críticas da produção nas áreas de Didática, Sociologia, Psicologia e Educação de forma a identificar as contribuições e relações entre elas em diversas dimensões da educação. Ao analisar a dimensão instrumental da educação, foi constatada diminuição de contribuições da Psicologia na produção educacional para o debate de tal dimensão (CONSONI, 2014).

Outro aspecto que levou à proposição da presente pesquisa refere-se à qualidade da produção científica em educação no Brasil. A partir de indicativos da literatura da área (GATTI, 1999, 2001, 2004; ANDRÉ, 2007; WITTER; PASCHOAL, 2010), foi apontado que a produção nacional na área educacional vinha apresentando problemas de ordem metodológica, como fraco domínio teórico, adesão a modismos, generalizações indevidas, explicações do óbvio, etc., que tem como uma de suas consequências seu baixo impacto e aceitação social.

Tendo em vista o objetivo de produzir conhecimento científico de qualidade que embase práticas, teorias e políticas educacionais de qualidade, contribuindo para o sucesso acadêmico e a superação de desigualdades, foi proposto, para o presente trabalho, o objetivo de **identificar, caracterizar e analisar produção acadêmica atual no âmbito da Psicologia como área de conhecimento em relação à educação, no que se refere à contribuição ao ensino e à aprendizagem instrumental, em termos da frequência da produção de pesquisas, coerência metodológica interna de estudos científicos desenvolvidos e contribuições observadas ou potenciais destes estudos, para a prática educacional**. Para tanto, buscamos responder às seguintes questões:

- Em que medida estão sendo produzidos estudos sistemáticos na área da Psicologia em relação a processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, habilidades e competências como fenômenos de interesse para a educação em periódico da área de psicologia educacional?

- Qual o grau de coerência interna existente em estudos implementados na Psicologia como área de conhecimento em relação a ensino e aprendizagem de conteúdos, no período de 2011 a 2015 no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*?

- Como os estudos publicados no período de 2011 a 2015, na revista *Psicologia Escolar e Educacional* contribuem ou podem contribuir concretamente para o campo educacional, e de que forma?

Os resultados discutidos indicam que estão sendo produzidos trabalhos com coerência interna, o que indica sua qualidade, que visam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem instrumental, ou seja, de conteúdos escolares, habilidades e competências necessários à movimentação dos sujeitos na sociedade da informação atual, sendo que as principais contribuições identificadas se referiram ao ensino e à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Em relação às limitações do presente estudo, pode ser ressaltado que a amostra total analisada correspondeu apenas a 7% de toda a produção do periódico *Psicologia Escolar e Educacional* entre os anos de 2011 e 2015. Dessa forma, as conclusões não podem ser diretamente generalizadas a toda a produção do periódico. Além disso, deve ser considerado que a análise se restringiu a apenas um periódico da interface entre psicologia e educação, havendo outros no Brasil positivamente avaliados pelos comitês da CAPES em ambas as áreas. Nesse sentido, para compreensão mais abrangente das demais produções de psicólogos, e da representatividade das pesquisas na interface com a educação, pode ser recomendada a análise nos demais periódicos.

Outro questionamento que pode ser apresentado é que a inclusão de artigos na análise em função de menção explícita a contribuições à educação em seu resumo pode ter levado à exclusão de artigos que também fizessem tal menção em outras partes do texto. Nesse sentido, também segue recomendação aos pesquisadores da área que, visando à difusão do conhecimento junto a profissionais da educação, considerem a inserção de tais informações nos resumos dos trabalhos, de forma que tais profissionais mais facilmente identifiquem artigos e suas contribuições.

7. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 130 p.

ANDRÉ, M.E.D.A. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6/6>>. Acesso em: jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Programação do GT 20 – Psicologia da Educação. 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Brasil, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/programa-gts/GT20.pdf>>. Acesso em fev 2017

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Trabalhos encomendados. 34ª Reunião Anual da ANPEd, Natal, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/stories/28trabalhosencomendados.pdf>>. Acesso em: fev 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Trabalhos encomendados. 35ª Reunião Anual da ANPEd, Porto de Galinhas, Brasil, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados>>. Acesso em: fev. 2017

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Trabalhos encomendados. 36ª Reunião Anual da ANPEd. Goiânia, Brasil, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados>>. Acesso em fev 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Trabalhos encomendados. 37ª Reunião Anual da ANPEd. Florianópolis, Brasil. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados/>> Acesso em fev 2017

AUBERT *et al* (2008) **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008. 260 p.

BARBOSA, D.R.; SOUZA, M.P.R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n. 1, p.163-173, jan./jun. 2012. Disponível em; < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/18.pdf> >. Acesso em: jan. 2017

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, Lisboa: Edições 70. 2002. 226p.

BARIANI, I.C.D. *et al* Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 17-27. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100003> Acesso em: jan. 2017

BATISTETI, E. M. **O debate sobre educação de jovens e adultos no periódico internacional *Adult Education Quarterly*, nos anos 2013 a 2014: localizando a produção brasileira no panorama internacional.** 2016. Iniciação Científica. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos. Orientação: Roseli Rodrigues de Mello

BIJOU, S. What Psychology has to offer Education - Now. **Journal of applied behavior analysis**, v. 3, n.1, p 65-71. 1970. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311091/pdf/jaba00075-0067.pdf>>. Acesso em: fev 2017.

BOTTON, L. (2015) La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. **Intangible Capital**, v. 11, n. 3, p. 350-371. 2015. Disponível em: <<http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/659>>. Acesso em: jan. 2017.

BREAKWELL, G.M. *et al.* **Métodos de pesquisa em psicologia.** Trad: Felipe Rangel Elizalde; revisão técnica: Vitor Geraldo Hasse; 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 504 p.

BRITO, M. M. **O debate sobre educação de jovens e adultos em duas revistas latino-americanas de língua espanhola: destacando temas e metodologias.** 2015. Iniciação Científica. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Roseli Rodrigues de Mello.

BRITO, M. M. **Comunidades de Aprendizagem e Educação de Jovens: a produção nas bases internacionais.** 2016. Iniciação Científica. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos. Orientação: Roseli Rodrigues de Mello.

CASTELLS, M. (1999). **A Sociedade em Rede.** Volume I. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONSONI, J. B. **Contribuições da psicologia para o ensino de conteúdos e aprendizagem instrumental: um estudo das publicações dos Cadernos de pesquisa de 1980 a 2012.** 2014. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2014.

CONSONI, J. B.; MELLO, R. R. Cadernos de Pesquisa: Psicologia e Educação no Ensino e Aprendizagem Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1070-1092, dez.2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401070&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2017.

CORREIA, R. S. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação.** 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.** 4 ed. Boston, EUA: Pearson, 2012. 650 p.

CRESWELL, J. W. The Selection of a Research Design. In: _____. **Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4 ed. EUA: SAGE Publications, 2014. p. 3-21.

CUNHA, M. V.A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, dez. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200004>>. Acesso em: mar. 2015

DAVIS, A.; BREMNER, G. O método Experimental em Psicologia, In: Breakwell, G.M. *et al Métodos de pesquisa em psicologia*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010 p. 78-99.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. p. 125.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011, p.766

DEWEY, J. **The sources of a science of education**. New York: Horace Liveright, 1929. 77 p. (The kappa delta pi lecture series)

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações**. Ciência, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004.

ELBOJ, C.; GÓMEZ, J. El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. **Acciones e investigaciones sociales**, n. 12, p 77-94. 2001. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206415>> Acesso: em fev 2017.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

FERREIRA, L.O **debate sobre educação de jovens e adultos em duas revistas latino-americanas de língua espanhola: destacando temas e metodologias**. 2014. Iniciação Científica. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Roseli Rodrigues de Mello.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p. (Papeles de pedagogía)

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós 2001.

FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. **Histórico dos eventos**. Disponível em: <<http://www.fenpb.org/eventosrealizados.aspx>>. Acesso em: fev 2017.

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo, Editora Olho d'Água, 120p., 1995.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *ECCOS-Revista Científica*, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71511277007.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27922/29694>>. Acesso em: fev. 2017.

GATTI, B. A. Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 31, p. 7-22, ago. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2017.

GOLDBERG, M.A.A. Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? *Cadernos de Pesquisa* v. 8, n. 25, p. 17-27. 1978. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1707>>. Acesso em: fev. 2017.

GÓMEZ, J. *et al.* Concepciones teóricas en investigación social. In: _____. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S.A., 2006. p. 17-36.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Tradução e organização José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores)

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, 256p.

INCLUD-ED. **Final Includ-ed Report. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education**. 2012. Disponível em: <http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf>. Acesso em: fev 2017.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

KUHLMANN JR, M. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo ,v. 44, n. 151, p. 16-32, Mar. 2014 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2017.

KUHLMANN JR, M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo ,v. 45, n. 158, p. 838-855, Dec. 2015 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400838&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2^a ed. São Paulo: Atlas, 1991. 249p.

LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=173&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: fev. 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Methodological procedures in the construction of scientific knowledge: bibliographic research. **Rev. Katálysis**, v.10, p. 37-45. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>>. Acesso em: fev. 2017.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MACEDO, E. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 752-774, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400752&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2017

MACKENZIE, N.; KNIPE, S. Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. In **Educational Research**, v. 16, n. 2, p. 193-205. 2006. Disponível em: <<http://www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html>>. Acesso em: jan. 2016.

MARIGO, A. F. C. **Inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica: evidências de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas**. 2015. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2010) Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249/2216>>. Acesso em: fev. 2017.

MARTINS, R. de A. Abordagem axiológica da epistemologia científica. **Textos SEAF**, v. 1, n. 2, p. 38-57. 1981. Disponível em: <<http://www.ghct.usp.br/perfil-de-roberto-de-andrade-martins-9.html#publicações>>. Acesso em: fev. 2017.

MARTINS, R. de A. **Sobre o papel dos “desiderata” na ciência**. 224 p. 1986. Tese (Doutorado em Lógica e Filosofia da Ciência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

MARTINS, R. de A. O que é ciência, do ponto de vista da epistemologia? **Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, n. 9, p. 5-20. 1999. Disponível em: <<http://www.ghct.usp.br/server/pdf/ram-72.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

MARTINS, R. de A. Intrinsic values in science. **Revista Patagónica de Filosofía**, v. 2, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: <<http://www.ghct.usp.br/server/pdf/ram-85.PDF>>. Acesso em: fev. 2017.

MELLO, R. R. Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas. CNPq Proc. 300707/2008-8, 2009-2011. 2009.

MELLO, R. R. Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas. CNPq – Edital Universal, 2009-2012. 2012

MELLO, R. R. Aprendizagem Dialógica: diálogo igualitário, transformação, solidariedade e criação de sentido. CNPq, 2012-2015. 2014

MELLO, R. R. Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem: atuações educativas de êxito para um modelo social de EJA. CNPq, 2014-. 2016

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EdUFSCar. 2012. v. 1. 176 p.

MENEGHETTI, F. K. **O que é um ensaio-teórico? Revista de administração contemporânea**, Curitiba v.15, n.2,p. 320-332, Mar./Apr. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000200010 >. Acesso em: fev. 2017.

MERTENS, D. **Research and Evaluation in Education and Psychology**.4. ed. EUA: SAGE Publications, Inc., 2014. 509 p.

MOREIRA, R. **Pesquisas no campo da Didática: subsídios ao ensino e à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, 2017.

MORSE; J. M. *et al.* Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. **International Journal of Qualitative Methods**, , v. 1, n. 2, p. 13-22. 2002. Disponível em: < <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/160940690200100202>>. Acesso em: fev. 2017.

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE). **Apresentação.** Disponível em: <<http://www.niase.ufscar.br/>>. Acesso em: fev. 2017.

OLIVEIRA, K. L. *et al.* Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). **Psicologia Escolar e Educacional**, v.10, n. 2, p. 283-292,jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200011>. Acesso em: fev. 2017.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**.3ª ed. Sage Publications EUA. 2002. 598 p.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais.** 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015

PEREIRA, M. V.; DAMIANI, M. F. Agruras dos avaliadores: em busca de qualidade na pesquisa em educação. **Cad. Pesquisa**, São Paulo ,v. 45, n. 158, p. 818-837,Dec.2015

.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400818&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:2017.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Apresentação**.Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/pee/paboutj.htm>>. Acesso em: fev. 2017.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**.2 ed. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 1998. 282 p.

RACIONERO, S.; PADRÓS, M.The Dialogic Turn in Educational Psychology.**Revista de Psicodidáctica**, v. 15, n. 2, p. 143-162, 2010. Disponível em: <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/808/680>> Acesso em: fev 2017

SANT'ANA, F. M. G. **Contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental e suas possíveis convergências**. 2011. 108p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS, A. A. A. dos *et al* . I Congresso Nacional de Psicologia - Ciência e Profissão: O que tem sido feito na Psicologia Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 135-144, 2003. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Fev 2017

SCHLINDWEIN, L. M. *et al* .Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 22, p. 141-160, 2006.Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em fev. 2017

SCHLINDWEIN, L. M. A relação teoria e prática na psicologia da educação: implicações na formação do educador. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 341-347, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Fev. 2017

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. Rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 1996, pp 272

SEVERINO, A. J. Ethics and research: autonomy and heteronomy in scientific practice. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 776-792, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400776&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em fev. 2017

SOUZA, M. R. P. Editorial. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**,Campinas ,v. 13, n. 1, jun.2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em fev.2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Education for the 21st Century**. Disponível em <<http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>>. Acesso em fev. 2017

UZZELL, D.; BARNETT, J. Pesquisa Etnográfica e Pesquisa-ação. In: BREAKWELL *et al.* **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010 p.302-320

VILACA, M.M.; PALMA, A. Comentários sobre avaliação, pressão por publicação, produtivismo acadêmico e ética científica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 794-816, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400794&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Fev. 2017.

VOSGERAU, D.S.A.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=474>. Acesso em Fev. 2017

WALBERG, H.J.; HAERTEL, G.D. Educational Psychology's First Century. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 84, No. 1, p. 6-19. Disponível em:<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44670099/Educational_psychologys_first_century20160412-11264-1e9fvtv.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493393298&Signature=L9c7VYpCVLPnPJAEXKsjGQpAY70%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducational_psychologys_first_century.pdf>. Acesso em fev. 2017

WESTBROOK, R.B. **John Dewey**. Organização: Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores)

WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 33-46, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em fev. 2017.

WITTER, G.P.; PASCHOAL, G.A. Produção Científica na Área Educacional: Realização Acadêmica na Adolescência. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 135-143, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em fev. 2017

ZOLTOWSKI, A.P.C. *et al.* Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 97-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100012>. Acesso em: fev 2017

ZUIN, A. S.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo , v. 45, n. 158, p. 726-750, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400726&lng=en&nrm=iso>. Acesso em fev. 2017.

8 APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA AUXILIAR PARA ORGANIZAR INFORMAÇÕES DOS RESUMOS PARA SELEÇÃO DE ARTIGOS

Identificação do artigo – SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico. Local, volume, número, páginas inicial-final do artigo, data	
Autor brasileiro ou realizado em contexto brasileiro	
Aborda aprendizagem e/ou ensino de conteúdo?	
O que é abordado?	

APÊNDICE B - QUADRO PARA AUXILIAR ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DOS ARTIGOS ANALISADOS

Identificação do artigo – SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico. Local, volume, número, páginas inicial-final do artigo, data				
Tema	Categoria temática	Trecho indicativo		
Palavras-chave				
Objetivo do trabalho				
Perguntas de pesquisa				
Embasamento teórico				
Conceitos	Referências citadas			
Embasamento metodológico				
Elemento embasado	Referência	Descrição na referência		
Delineamento				
Categoria proposta pelo autor	Categoria proposta na literatura base	Justificativas para uso na literatura base		
Instrumento de coleta				
Técnica de coleta				
Técnica de análise				
Concordância entre elementos implementados e embasamento metodológico				
Sim / Não	Diferença encontrada			
Dados obtidos		Adequação dos dados aos objetivos		
Respostas aos objetivos				
Justificativa para escolha metodológica				
Presença/ausência	Elemento justificado	Justificativa apresentada	Categoria de Justificativa	Adequação com embasamento metodológico

APÊNDICE C – REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS

PEE-01 - CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta; MACEDO, Lino de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Psicologia Escolar e Educacional**. 15(2); 211-220; 2011-12

PEE_02 - GUIMARÃES, Patricia Maria Costa Santos; EMMERICK, Thamires de Abreu; VICENTE, Aline Lacerda; SOARES, Adriana Benevides. Diagnóstico da compreensão textual de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental . **Psicologia Escolar e Educacional**; 16(1); 95-103; 2012-06

PEE_03 - MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. **Psicologia Escolar e Educacional**; 16(2); 291-298; 2012-12

PEE_04 - SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Psicologia Escolar e Educacional**; 16(2); 257-263; 2012-12

PEE_05 - TANZAWA, Elaine Cristina Liviero; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**. 16(2); 265-274; 2012-12

PEE_06 - BZUNECK, José Aloyseo; MEGLIATO, Jucyla Guimarães Peres; RUFINI, Sueli Édi. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Psicologia Escolar e Educacional**. 17(1); 151-161; 2013-06

PEE_07 - FÁVERO, Maria Helena; PINA NEVES, Regina da Silva. A docência universitária como locus de pesquisa da psicologia do desenvolvimento adulto. **Psicologia Escolar e Educacional**. 17(2); 319-328; 2013-12

PEE_08 - TONUS, Karla Paulino. - Psicologia e Educação: repercussões no trabalho educativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, 17(2); 271-277; 2013-12

PEE_09 - NUNES, Tatiene Germano Reis; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Lucia Isabel da Conceição; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Psicologia Escolar e Educacional**. 18(2); 203-210; 2014-08

PEE_10 - SILVA, Juliana da; BELTRAME, Thais Silva; VIANA, Maick da Silveira; CAPISTRANO, Renata; OLIVEIRA, Annelise do Vale Pereira de. Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. 18(3); 411-420; 2014-12

PEE_11 - CALVE, Tiago Morales; ROSSLER, João Henrique; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(3); 435-444; 2015-12

PEE_12 - NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(3); 537-545; 2015-12

PEE_13 - OLIVEIRA, Andriele Monteiro de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Uma análise bioecológica do baixo desempenho escolar de estudantes com dotação intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(3); 585-594; 2015-12

PEE_14 - PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos; SILVA, Silvia Maria Cintra da; NAVES, Flaviana Franco; NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; SILVA, Larice Santos. Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(3); 547-556; 2015-12

PEE_15 - SAMPAIO, Maria Nobre; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(1); 105-115; 2015-04

PEE_16 - SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(2); 253-260; 2015-08

PEE_17 - SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; RUEDA, Fabián Javier Marín. Desenvolvimento Perceptomotor e Escrita em crianças do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(2); 369-376; 2015-08

PEE_18 - TUBOITI, Nair Cristina da Silva; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Grupos áulicos: aprendendo com os pares. **Psicologia Escolar e Educacional**. 19(2); 215-222; 2015-08