

O MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: contribuições para a pesquisa qualitativa em ensino de Geografia

METHOD OF CONTENT ANALYSIS: contributions to qualitative research in Geography teaching

MÉTODO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO: contribuciones a la investigación cualitativa en la enseñanza de la Geografía

Ricardo Lopes Fonseca

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professor Adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina – UEL.
ricardolopesf@uel.br / <http://orcid.org/0000-0002-2077-2476>

Recebido: 05/07/2021; Aceito: 14/10/2021; Publicado: 14/10/2021.

RESUMO

Aborda-se nesse artigo a pesquisa qualitativa como método de pesquisa. O objetivo geral é discutir acerca da Análise de Conteúdo como método de análise de resultados de pesquisa voltada para o ensino de Geografia. Por meio de um referencial teórico foi destacada a importância da pesquisa qualitativa com base em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), Matos e Pessoa (2009), Salvi (2009); articula-se a pesquisa qualitativa à pesquisa em ensino de Geografia embasada por Corrêa (2003). Como método deste tipo de pesquisa utiliza-se a Análise de Conteúdo tendo como autores: Bardin (1977; 1994; 2011), Laville e Dionne (1999), Triviños (1987). Diante das dificuldades presentes no meio ambiente educativo, a questão qualitativa se apresenta como sendo uma das chances para se averiguar a situação do ensino geográfico e os agentes envolvidos nesse encadeamento.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa; Método; Resultados; Análise de Conteúdo; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This article discusses qualitative research as a research method. The general objective is to discuss about Content Analysis as a method of analysis of research results focused on the teaching of geography. Through a theoretical framework, the importance of qualitative research based on Alves-Mazzotti and Gewandsznajder (2002), Matos and Pessoa (2009), Salvi (2009); qualitative research is linked to research in geography teaching based on Corrêa (2003). As a method of this type of research the Content Analysis is used having as authors: Bardin (1977; 1994; 2011), Laville and Dionne (1999), Triviños (1987). Given the difficulties present in the educational environment, the qualitative question presents itself as one of the chances to ascertain the situation of geographical teaching and the agents involved in this chain.

Keywords: Qualitative Research; Method; Result; Content Analysis; Geography Teaching.

RESUMEN

Este artículo analiza la investigación cualitativa como método de investigación. El objetivo general es discutir sobre el Análisis de Contenidos como método de análisis de resultados de investigación enfocado a la enseñanza de la geografía. A través de un marco teórico, la importancia de la investigación cualitativa basada en Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (2002), Matos y Pessoa

(2009), Salvi (2009); la investigación cualitativa está vinculada a la investigación en la enseñanza de la geografía basada en Corrêa (2003). Como método de este tipo de investigación se utiliza el Análisis de Contenido teniendo como autores a: Bardin (1977; 1994; 2011), Laville y Dionne (1999), Triviños (1987). Dadas las dificultades presentes en el entorno educativo, la cuestión cualitativa se presenta como una de las oportunidades para conocer la situación de la enseñanza geográfica y los agentes involucrados en esta cadena.

Palabras clave: Investigación Cualitativa; Método; Resultado; Análisis de Contenido; Enseñanza de la Geografía.

INTRODUÇÃO

A diferença entre a busca do saber e a busca da verdade é demarcada pela distinção dogmática incorporada por essa última compreensão. Enquanto o saber representa uma noção mais ampla, abrangendo cognição, compreensão e entendimento, a verdade se remete ao fato e à perfeição. Durante toda sua trajetória, a ciência buscou a evolução por meio do conhecimento da verdade. O conjunto de problemas ligados à pesquisa social se inclui na conjuntura da afirmação dos espaços para estudos humanos e sociais como ciências. Por esse procedimento, a técnica científica consagrada como a via indicada para apreciação e interpretação dos fatos foi agregada à argumentação e às ações próprias das ciências sociais.

O estudo qualitativo no ensino da Geografia foi colocado como uma necessária proposição, dada a relevância que representa um debate teórico e metodológico sobre situações, impedimentos e as vantagens de praticar um ensino de Geografia com maior qualidade e responsabilidade ética em relação ao aluno e logicamente também à sociedade, reforçando que, debatê-la levará certamente a uma reflexão efetiva sobre a qualidade das criações acadêmicas e publicações científicas desta disciplina.

Uma discussão dessa natureza transpõe uma compreensão inicial da importância dessa “qualidade”. Ao pesquisar acerca do tema em questão, foram empregadas as argumentações de Demo (1998), considerando a viabilidade de uma qualidade formal, assim como uma qualidade política com referência à pesquisa qualitativa. Essa apreciação nos permitiu reunir nossas ponderações relacionadas à temática principal aqui interpelada, isto é: a valorização do estudo qualitativo no ensino de Geografia.

A pesquisa qualitativa no ensino geográfico se beneficia dessa distinção metodológica para a criação de suas pesquisas, sendo que, muitas delas não empregam preceitos probabilísticos para a obtenção da amostra da sua porção de análise.

Faz-se importante a compreensão de que, mesmo vinculada ao positivismo e sua persistente convicção do que representa credibilidade, o estudo qualitativo se vale de

diferentes práticas para explicar de maneira epistemológica sua interpelação, principalmente, a dialética (SANTOS, 2014).

Wachowicz (2001) defende o entendimento de que a dialética tem sido constantemente empregada nos estudos destinados ao ensino, sendo que nela a apreensão desse propósito de estudo poderá se valer da totalidade do processo de desenvolvimento, definindo as fundamentações teóricas visando a um crescimento inovador. Dessa forma, a totalidade, a historicidade e o contraditório representam as qualificações metodológicas mais significantes na dialética.

Ao se argumentar acerca da pesquisa qualitativa no ensino geográfico é preciso ter em conta o que seja, de fato, esta Geografia e quais noções a ela agregadas conjugam a qualidade formal.

A apreciação direcionada à definição geográfica preserva a atenção nos conhecimentos e nas classificações de análise transmitidas na esfera do ensino escolar, permeado por diferentes temas e teores transmitidos por meio dessa disciplina.

Sabe-se, no entanto, que essa criação teórica não está alheia a mudanças, já que traz em sua essência diversas grandezas e virtudes no decorrer da história. Por esse entendimento, a epistemologia dessa ciência pode ser considerada como uma particularidade muito importante da capacidade formal e política da pesquisa qualitativa no ensino de geografia, favorecendo na identificação, análise e escolhas teórico-metodológicas aptas para o direcionamento desta ciência.

Essa prática tem sua origem numa escolha lógica racional, criada por meio de um processamento profissional aliado ao conhecimento apresentado pelo pesquisador. Entende-se desse modo que as noções provindas das mais diversas inclinações do ideal geográfico, podem determinar numerosos recortes analíticos voltados à mesma realidade. A valorização dessa diversidade teórico-metodológica na composição do ensino geográfico está diretamente reunida à qualificação formal (SANTOS, 2014).

Com referência à qualidade política, a mesma está presente no ideal crítico e ponderado do pesquisador em relação às suas escolhas teórico-metodológicas relacionadas àquilo que se examina e constrói como resultado final de seus estudos. É possível ainda considerá-la como uma obrigação devida aos atores investigados, que, em muitas ocasiões são os professores, alunos ou mesmo as escolas.

O próprio encadeamento educacional voltado à prática de transmitir o ensino de Geografia é construído com muitas dificuldades, sendo que muitos professores do ensino público estão sobrecarregados por uma intensa carga horária de trabalho, tendo que atuar em mais de uma instituição escolar para completar sua renda salarial. Em decorrência dessa

condição, o professor não consegue tempo hábil para conciliar suas funções na instituição de ensino com o tempo que necessita para preparar, organizar e se atualizar visando à sua capacitação profissional (SANTOS, 2014).

Faz-se importante lembrar ainda que não raramente os mesmos se deparam em sua jornada de trabalho com uma infraestrutura escolar insuficiente para uma prática almejada e adequada ao crescimento educativo. Pode se afirmar, portanto, que, ao ser apresentada de forma agregada aos questionamentos próprios do ensino geográfico, a pesquisa qualitativa se encarrega de uma enorme atenção relacionada às situações nas quais se transmite e aprende esta disciplina em sala de aula (CALLAI, 2016).

Desse modo, é preciso reforçar ainda a necessidade de entender que o regulamento indica algo vinculado, de maneira efetiva à epistemologia, “sendo impossível separar metodologia da teoria do conhecimento. Portanto, quando nos referimos à metodologia do ensino de geografia precisamos nos posicionar de que geografia estamos falando” (CAVALCANTI, 2008, p. 1).

Assim, é possível perceber que o ensino de Geografia tem uma obrigação para com a sociedade, estimulando professores e alunos a criarem uma noção crítica em relação a seus espaços. Essa noção é conciliada pelo professor e fortalecida na ligação existente entre representatividade subjetiva dos alunos e a “objetividade” da própria Geografia.

Dessa forma, muito importante que a essência da pesquisa qualitativa no ensino da Geografia se mantenha atenta às questões aqui expressas, sendo que quando nos referimos à qualificação formal e política devemos também indagar sobre com qual geografia estamos trabalhando e, só após essa ação, definir nossas perspectivas filosóficas e ideológicas, nossas vocações práticas e nosso entendimento sobre as condições sociais apresentadas.

As argumentações relativas à classificação da pesquisa qualitativa no ensino de Geografia têm sido demarcadas por uma qualificação formal, reunindo-a à epistemologia dessa ciência. Sabe-se, no entanto, que esta tarefa também apresenta situações complexas para sua realização, sendo que a apoderação de conhecimentos relacionados às próprias questões formais exige do pesquisador um elevado nível de vocação para sua realização (CALLAI, 2016).

Deste modo, o objetivo geral deste artigo é discutir acerca da Análise de Conteúdo como método de análise de resultados de pesquisa voltada para o ensino de Geografia.

Faz-se preciso manter a atenção sobre o debate que envolve a qualidade das pesquisas destinadas ao ensino geográfico, que requer solução urgente, já que reproduz para a sociedade o quadro atual desta ciência e disciplina escolar dessa ciência e da própria disciplina escolar. É preciso reforçar o pensamento de que o acréscimo da qualidade do

ensino de geografia em seus níveis escolar e acadêmico exige uma apreciação mais ligada à realidade, condição que pode ser alcançada por meio da qualidade formal e política, além de uma efetiva noção da geografia estudada.

A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO MÉTODO DA PESQUISA QUALITATIVA EM ENSINO DE GEOGRAFIA

A palavra método representa uma expressão geralmente empregada para várias definições. Utilizado pela ciência, transformou-se em conceito-chave e motivo de discordâncias em diferentes meios científicos. Chauí (1994, p. 334) define o termo como “uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa, procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”. Já Oliveira (2001, p. 17) defende que método, portanto, é “um percurso escolhido entre outros possíveis”. Essa via ou trajetória leva a um encadeamento de passos, meios, técnicas e dispositivos criados por meio de bases teóricas que o pesquisador disponibiliza sistematicamente para se atingir um resultado que corresponda à pesquisa científica recomendada.

Com a proliferação de métodos analítico-experimentais, um reconhecimento grandioso foi direcionado às informações dimensionais, as quais, sem os mesmos, o saber seria mínimo. Por esse entendimento, as teorias científicas provindas desse fundamento poderiam ser comprovadas e aceitas como verdadeiras. De forma gradativa, o método científico foi sendo adotado pela corrente positivista.

Os espaços destinados aos estudos humanos e sociais em seu curso de formação científica, apreenderam a teórica-quantitativa em seu esboço metodológico. Assim, ocorreram calorosas discussões, resultando em cisões, podendo ser mencionada aquela que se referia aos estudos quantitativos e qualitativos. Em razão dessa divisão, as técnicas quantitativas passaram a ser consideradas nas Humanidades como detentoras de uma argumentação capacitada para elevá-la à categoria de ciências. Nesse sentido, a Geografia seguiu essa linha de pensamento.

A pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador a oportunidade de continuar, conforme explicam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002, p. 131), a tradição compreensiva ou interpretativa, ou seja, “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores [...] Seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

A seleção necessária entre a pesquisa quantitativa e qualitativa pode ser reproduzida com base nos objetivos almejados, ou seja, buscando sempre o crescimento da pesquisa e não do pesquisador.

Sendo assim, para estudos mais complexos que dispensam a quantificação é mais relevante a aplicação da pesquisa qualitativa, visto que

[...] por ser uma abordagem mais interpretativa que se propõe traduzir e expressar o fenômeno estudado, também se constitui em um trabalho laborioso, visto que é necessário registrar as informações, coletar dados, organizá-los e fazer as análises (MATOS; PESSÔA, 2009, p. 282).

Um ponto relevante destacado por Triviños (1987) é que, apoderando-se das informações disponíveis e devidamente analisadas, é possível favorecer a ocorrência de novas buscas de dados informativos. Esse estudioso esclarece que esse fato acontece

[...] porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, tem sido previamente estabelecido. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

Na pesquisa qualitativa, a questão referente ao tema é a base fundamental e direcionadora do estudo. A construção do problema é o fundamento prático que possibilita a busca de uma base teórica que possa orientar e contextualizar o objeto de estudo no tempo e no espaço (MATTOS; PESSÔA, 2009).

No processo criativo de um estudo de pesquisa qualitativa, a delimitação temporal e espacial representa também uma grande importância. O recorte espacial está voltado “aos limites do espaço a ser estudado e onde se localiza o tema selecionado [...]”. O recorte temporal refere-se ao momento do tempo no qual situa-se nosso tema espacialmente recortado” (CORRÊA, 2003, p. 11-12).

Sendo assim, na pesquisa qualitativa tem significado relevante a ação do pesquisador no contexto de interpretação e envolvimento com o objeto estudado e a expressão de uma postura teórico-metodológica que facilite a compreensão dos fenômenos.

Nesta pesquisa, é utilizada a Análise de Conteúdo (AC), pois esta fornece ao pesquisador a possibilidade de uma leitura aprofundada dos dados, ultrapassando a ideia de uma leitura superficial, isto é, o pesquisador tem condições de realizar as interpretações necessárias do material coletado a partir da categorização.

De conformidade com Bardin (1994), a AC de mensagens que poderiam ser direcionadas a todas as maneiras de comunicação dispõe de duas finalidades que podem ou não se dividir no momento de serem colocadas em práticas. A primeira se refere à função heurística, isto é, a AC valoriza a tentativa exploratória, aumentando a tendência à descoberta. A segunda é relativa à administração da prova, na qual hipóteses referentes à distribuição de questões ou de sustentações provisórias servem de diretrizes, valendo-se do método de análise de uma confirmação ou de uma informação.

Triviños (1987, p. 160) comenta a opinião de Bardin com referência à Análise de Conteúdo:

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

Triviños (1987) ressalta a importância do método na pesquisa qualitativa como uma técnica. Assim, não é possível realizar a inferência se não conhecer os conceitos básicos das teorias que estariam fomentando os assuntos inclusos nas mensagens. Uma situação interessante é que se refere à dedução que pode surgir das informações produzidas pelo conteúdo das mensagens, ou mesmo das premissas que aparecem como resultado do estudo dos dados que se reproduzem para a comunicação.

Bardin (1994) demonstra a utilização da AC em três etapas essenciais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase, é organizado um planejamento de trabalho que deve ser precisamente elaborado, com atividades bem definidas, embora flexíveis. A segunda fase requer o cumprimento das decisões tomadas antecipadamente e, finalmente, na terceira fase, o pesquisador, munido dos resultados brutos, procura torná-los significativos e válidos.

Pré-análise: a ordenação do material, ou seja, de todos os materiais que poderão ser aproveitados na coleta dos dados, assim como de outros materiais que podem ajudar a compreender o fenômeno e estabelecer o que o autor denomina corpus da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve focar sua atenção.

Descrição analítica: nesta fase, o material resumido que compõe o corpus da pesquisa é estabelecido, a princípio pelas possibilidades e pelo referencial teórico, originando desta análise quadros de referências, buscando resenhas coincidentes e divergentes de ideias.

Interpretação referencial: essa é a etapa de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com base em materiais empíricos, determina vinculações com a realidade,

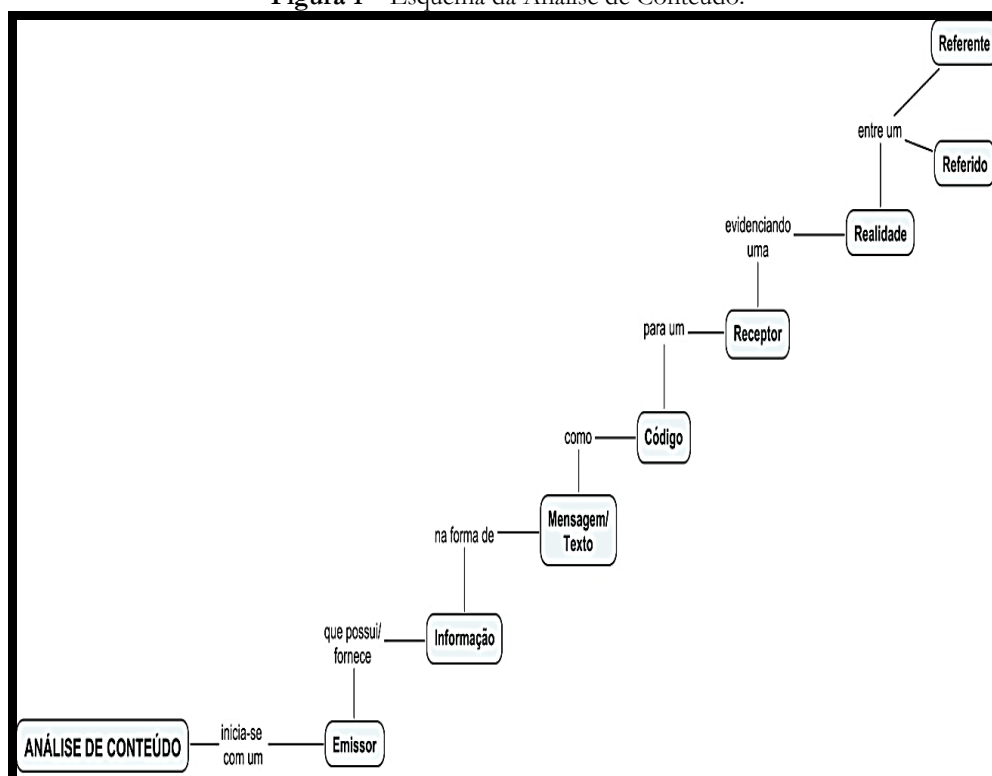
aprofundando as transferências de ideias, podendo atingir, se possível, a finalidade básica de transformações nos limites das estruturas próprias e gerais.

De acordo com Bardin (1977, p. 169), a AC:

[...] peut, théoriquement, s'appuyer ou renvoyer aux éléments constitutifs du mécanisme classique de la communication: le message (signification et code) et son support ou canal d'une part; l'émetteur et le récepteur d'autre part, comme pôles d'inférence proprement dits.¹

O método da AC surge como uma ferramenta utilizada na compreensão da constituição de significado que os atores sociais expõem em seus pronunciamentos, o que propicia ao pesquisador a compreensão das demonstrações que a pessoa reproduz em relação à sua realidade e à interpretação que faz dos significados à sua volta (Figura 1).

Figura 1 – Esquema da Análise de Conteúdo.



Org.: O próprio autor.

Sendo assim, a ideia da AC por meio deste esquema é evidenciar que um conjunto de ferramentas deve possibilitar ao receptor decodificar uma mensagem/texto referida, a partir do seu referente. De conformidade com Triviños (1987), é preciso acontecer a união

¹ “[...] pode, teoricamente, apoiar-se ou reportar-se aos elementos básicos do mecanismo clássico da comunicação: a mensagem (significação e código) e seu suporte ou canal, de uma parte; o emissor e receptor, de outra parte, como polos de inferência (comuns) propriamente dits”. (Tradução nossa).

dos materiais, não podendo o pesquisador limitar sua análise ao conteúdo incluso nos documentos.

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 215).

Laville e Dionne (1999), citados por Fonseca (2015) demonstram como fases do processo de AC a etapa da seleção de assuntos, a definição das categorias analíticas e a classificação final das unidades de análise. Essas etapas estão sinteticamente explicadas a seguir:

Recorte de Conteúdos: a análise dos assuntos selecionados e ordenados passa, a princípio, pela fase do recorte na qual os dados são ordenados para, em seguida, serem (re) analisados, objetivando sua compreensão. Os recortes devem alcançar o sentido profundo do conteúdo ou descartados quando estiverem fora das ideias relevantes (FONSECA, 2015).

Os componentes assim destacados vão compor as unidades de análise, também chamadas de unidades de classificação ou de registro. As unidades são partes do discurso representado por palavras, expressões, frases ou mesmo ideias relativas a temas selecionados e recortados (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216 apud FONSECA, 2015).

Definição das categorias analíticas: os componentes de conteúdos agrupados por parentesco de sentidos irão se ordenar conforme as devidas categorias analíticas (FONSECA, 2015).

Esse procedimento pode acontecer, conforme Fonseca (2015):

- a) Modelo aberto: as categorias não são definidas no início, mas vão se formando no decorrer da análise;
- b) Modelo fechado: o pesquisador decide, *a priori*, as categorias sustentadas em um ponto de vista teórico que obriga constantemente à prova da realidade; e
- c) Modelo misto: as categorias são classificadas no início, mas o pesquisador pode promover mudanças de acordo com o que a análise determina.

Salvi (2009, p. 175-176) explica alguns critérios necessários para se fazer a categorização em uma pesquisa qualitativa, são elas:

A primeira regra de categorização é baseada no preceito de que categorias necessitam ser válidas, pertinentes ou adequadas aos objetivos da análise, à

natureza do material que está sendo estudado e às questões a que se pretende responder com a pesquisa. [...].

A segunda regra básica é a da exaustividade. As categorizações deverão ser exaustivas no sentido de poderem enquadrar todo o conteúdo. [...].

A terceira regra geral da categorização é a da homogeneidade, ou seja, a sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação. [...] significa poder afirmar que todo o conjunto é estruturado em uma única dimensão de análise, numa única variável. [...].

A quarta regra da categorização é a da exclusão mútua. O pesquisador precisa assegurar que cada elemento possa ser classificado exclusivamente em apenas uma categoria. [...].

A quinta regra da categorização é a da objetividade, consistência ou fidedignidade, estreitamente relacionada ao critério de exclusividade. [...].

Nota-se, entretanto, que a categorização dos dados expressa um mecanismo de análise pelo qual se procura dar um direcionamento aos dados coletados.

Laville e Dionne (1999) citados por Fonseca (2015) afirmam, ainda, que um bom conjunto de categorias deve ser devidamente apropriado, tão exigível quanto possíveis, não de formações exageradas, precisas e mutuamente exclusivas.

Categorização final das unidades de análise: remete a uma análise dos conteúdos e da escolha de sua categorização (FONSECA, 2015).

O processo exige uma análise mais consistente dos recortes com base em regras discutidas e aprovadas. É necessário considerar uma a uma as unidades, com foco nos critérios gerais de análise, para selecionar a categoria que convém a cada uma (LAVILLE; DIONNE, 1999 apud FONSECA, 2015).

O pesquisador deve ter conhecimento da realidade estudada. Além dessa qualidade, ele pode possuir uma aptidão para absorver as nuances nas quais estão compostos os discursos, seja nas palavras, falhas contraditórias, pausas ou repetições, e no próprio pensamento exposto nessas situações. Os pesquisadores da ciência geográfica têm se beneficiado dessa ferramenta, conseguindo aprimorar o saber científico da área. (FONSECA, 2015).

Do processo de organização dos dados

Neste tópico está descrito as etapas que constituíram a análise dos resultados por meio do método de AC, desde o agrupamento dos dados, passando pela categorização e unidades de registro e a construção do metatexto. Desta forma, os dados foram organizados seguindo as etapas descritas a seguir.

✓ 1ª Etapa:

O princípio de um trabalho acontece com a classificação dos documentos a serem examinados; nesta pesquisa estes documentos são chamados de instrumentos.

Para que essa realização seja possível, é importante observar todas as probabilidades existentes, ou seja, pode-se consumir toda a capacidade de comunicação, não se permitindo uma só ação omissa; representatividade (a porção relacionada deve representar a totalidade); homogeneidade (as informações devem corresponder ao mesmo tema, desenvolvidas por meio de ações idênticas e obtidas por pessoas semelhantes); pertinência (as informações registradas devem estar de acordo com o conteúdo e a finalidade do estudo realizado); e, exclusividade, indicando que um componente não pode estar inserido em mais de uma categoria.

✓ **2ª Etapa:**

Nesta etapa, considerada como sendo fase de exploração do material, são definidas as Unidades de Registro (UR).

De acordo com afirmação de Bardin (2011), as categorias devem possuir certos atributos como:

- ✓ Exclusão mútua: cada elemento só pode existir em uma categoria;
- ✓ Homogeneidade: para reconhecer uma categoria é necessária a existência de uma só grandeza na análise. Sabendo-se da persistência de diferentes níveis de análise, é possível entender que eles devem ser dispostos em categorias distintas;
- ✓ Pertinência: as categorias devem corresponder às objetividades do investigador, às finalidades da pesquisa, às questões orientadoras, às particularidades da mensagem etc.;
- ✓ Objetividade e fidelidade: se as categorias se apresentarem bem estabelecidas, se os temas e indicadores que apontam a inclusão de um componente numa categoria se mostrarem bem explícitos, certamente não se verificará discordâncias quanto à subjetividade dos analistas;
- ✓ Produtividade: as categorias se mostrarão produtivas se os resultados forem considerados satisfatórios e conclusivos, quanto às novas possibilidades, e às informações precisas.

Uma vez que as UR podem sofrer diferentes variações e situações acerca das quais alguns pesquisadores classificarão palavras, outros demonstrarão aptidão pelas sentenças, parágrafos e até mesmo pelo texto completo, a maneira desenvolvida no trato de tais UR se mostra também de formas variáveis. Enquanto uns preferem contar as palavras ou expressões, outros optam por buscar construir a interpretação da estrutura lógica do texto

ou mesmo de suas partes e há os que procuram manter o foco na direção de temáticas previamente estabelecidas (BARDIN, 2011).

✓ **3ª Etapa:**

A terceira etapa do processo de AC é o tratamento dos resultados – interpretação e análise dos resultados. Fundamentado nos resultados brutos, o pesquisador os torna significativos e consistentes. Essa compreensão extrapola o assunto expresso nos documentos, já que favorece o conteúdo oculto, a intuição que se apresenta por trás do aprendizado recente.

A veracidade na AC deve ser baseada em diferentes polos de observação, que são os polos de atração da comunicação. Essa inferência representa, assim, um mecanismo de referência para se descobrirem as causas (variáveis inferidas) principiando dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), conforme destaca Bardin (2011).

No transcorrer da interpretação dos dados é importante atentar para os marcos teóricos ligados à investigação, já que eles dão a garantia e as possibilidades necessárias ao estudo a ser reproduzido. A ligação que envolve as informações obtidas e a sustentação teórica é que proporcionará significação à interpretação.

Em conformidade com Bardin (1977, p. 135):

C'est l'unité de signification à coder. Elle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de La catégorisation et Du comptage fréquentiel. L'unité d'enregistrement peut être de nature et de taille très variables. Une certaine ambiguïté règne quant aux critères de distinction des unités d'enregistrement.²

As deduções a que levam às conclusões serão sempre no intuito de encontrar o que está oculto sob a suposta realidade, o que representa, certamente, o discurso exposto, ou seja, demonstrar de maneira mais aprofundada certas considerações tidas como superficiais.

Ao final da terceira etapa se realiza o chamado metatexto. Com este elemento se dá início a uma série de interpretações e análises que não se permitem discursos ambíguos nas relações estabelecidas entre as categorias e suas UR. O metatexto incorpora, portanto, a observação do pesquisador acerca dos significados e significantes inferidos em cada categoria e UR.

O metatexto é um método apresentado pelo pesquisador Roque Moraes (2003) que se propõe a analisar o discurso presente nos objetos/instrumentos. Neste sentido, esta ação contribui propositivamente com a AC, de Bardin.

² “É a unidade de significação a ser codificada. Corresponde ao conteúdo considerado como unidade básica para a categorização e contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e dimensão muito variáveis. Certa ambiguidade rege os critérios de distinção de unidades de registro”. (Tradução nossa).

De acordo com Moraes (2003, p. 202), o metatexto “[...] constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise”.

A demonstração destas três etapas está representada por meio de um quadro por categoria e com a descrição da mesma, bem como de cada UR, exemplos de verbalizações, frequência relativa e metatexto, conforme modelo expresso no quadro 1.

Quadro 1 – Modelo de Categorização.

CATEGORIA:		NOME DA CATEGORIA
Descrição da Categoria.		
UNIDADES DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA UR E/OU EXEMPLOS DE VERBALIZAÇÕES	FREQUÊNCIA RELATIVA
UR1 – Nome da UR	Palavras relacionadas à unidade.	% de incidência em relação ao universo da categoria.
UR2 – Nome da UR	Palavras relacionadas à unidade.	% de incidência em relação ao universo da categoria.
UR3 – Nome da UR	Palavras relacionadas à unidade.	% de incidência em relação ao universo da categoria.
METATEXTO		
Discorrer acerca da análise		

Org.: Fonseca (2015). Adaptação: o próprio autor.

A qualidade das informações contidas no metatexto não depende somente da validade e confiabilidade da análise realizada, mas, também, da ação de o pesquisador assumir-se como autor de suas interpretações. Dessa forma, pode-se afirmar que o processo de análise nesta pesquisa está voltado à produção do referido metatexto.

A utilização da AC como componente da pesquisa qualitativa, se mostra como um importante método de análise de resultados de pesquisa, uma vez que seu uso possibilitou a identificação de determinados pressupostos teóricos e metodológicos de uma determinada área do conhecimento. Nesse caso, do ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar a apoderação do conhecimento geográfico representa um exercício de identidade, além de um conjunto que exprime seu envolvimento ao tema. Não se pode mais permitir que pesquisas voltadas para o ensino de Geografia sejam consideradas como simples acessório de outras áreas da Geografia, uma vez que se conseguiu atingir uma categoria própria que assegura a consideração de estudos dessa área.

A consequência dessa carreira voltada ao conhecimento geográfico tem se mostrado por meio de uma efetiva construção teórica e metodológica, diferenciada por compreensões e análises de muitos entendimentos e por uma reunião de qualificações que

superam a ideia de mera transmissão do ensino da própria disciplina, sendo, no entanto, parte da pesquisa em educação.

Outro ponto tido como primordial nos estudos voltados ao ensino geográfico se refere ao grau de análise, importantemente necessária para propiciar o sentido de contextualização das questões estudadas.

Muito se fala em para quem, para que, como, o que ensinar em Geografia. Pois bem, para em *para quem* temos a convicção que é importantemente obrigatório conhecer quem são os sujeitos ligados ao segmento de ensino e de aprendizagem da Geografia. Esses sujeitos possuem afinidade e pertencimento em relação ao ambiente ao qual pertencem. Já com referência a *para que* estamos assumindo objetivos propícios a darem autenticidade àquilo que está sendo repassado aos alunos. Especialmente em relação ao seu significado, à atribuição da Geografia no universo do currículo escolar e à expectativa de favorecer efetivamente para o crescimento educacional dos alunos. Explicando o *como*, damos a importância devida à promessa teórica-metodológica de apoiar a questão destinada ao reconhecimento do significado daquilo que está sendo estudado, transmitido e absorvido pelos alunos. *O que* remete ao teor repassado em sala de aula de geografia, compondo, de fato, aquilo que o educando realmente necessita para ter direito ao conhecimento reproduzido pela população e que se transforma em temáticas escolares.

Por fim, é importante reforçar que o ensino geográfico participa da composição deste universo, tendo em seu bojo esse compromisso. Entendida como matéria no ensino fundamental e médio, ela facilita e ordena junto aos educandos um reconhecimento, análise e ressignificação do espaço, beneficiada por uma apreciação sobre o mesmo. Sendo assim, é possível perceber um acréscimo relacionado às pesquisas acadêmicas interligadas ao ensino de geografia, antevendo questões relacionadas a assuntos de natureza teórica (teor curricular), pedagógica e metodológica (prática de ensino), podendo ser expressada de modo distinto ou em coletivo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. 8^a édition corrigée. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. 291 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- CALLAI, Helena Copetti et al. O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da Anpege**, v. 12, n. 18, p. 43-55, 2016.
- CAVALCANTE, Márcio Balbino. Caminhos e descaminhos da metodologia do ensino da geografia: uma abordagem crítica. **Revista Partes**, v. 00, p. 01-10, 2008.
- CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994. 390 p.
- CORRÊA, R. L. Análise crítica dos textos geográficos: breves notas. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 7-18, jul./dez. 2003.
- DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.
- FONSECA, R. L. **Avaliação da preparação de graduandos de Geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.
- MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. Observação e entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em geografia agrária. In: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa**: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis Editora, 2009. p. 279-291.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/Ed. UNESP, 2001. p. 17-28.
- SALVI, R. F. A importância da compreensão da circularidade que envolve o processo metodológico da pesquisa qualitativa. In: BATISTA, T. de L.; SALVI, R. F. (Org.). **Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (um perfil de pesquisas)**. Londrina - PR: EDUEL, 2009. p. 167-181.
- SANTOS, Alan Fernandes dos. Pesquisa qualitativa no ensino de geografia: discutindo qualidade. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 60-67, jan./jun. 2014.
- TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.
- WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001.

Como citar:

ABNT

FONSECA, R. L. O método de Análise de Conteúdo: contribuições para a pesquisa qualitativa em ensino de Geografia. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 7, e202132, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e202132>>. Acesso em: 14 out. 2021.

APA

Fonseca, R. L. O método de Análise de Conteúdo: contribuições para a pesquisa qualitativa em ensino de Geografia. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 7, e202132. Recuperado em 14 outubro, 2021, de <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e202132>



This is an open access article under the CC BY Creative Commons 4.0 license.

Copyright © 2021, Universidade Federal do Maranhão.

