

ARTIGO

ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO¹

PAULO ROBERTO DALLA VALLE¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4075-7150>
 <pauloroberto.dallavalle@gmail.com>

JACQUES DE LIMA FERREIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7239-2635>
 <drjacqueslima@gmail.com>

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Joaçaba (SC), Brasil.

RESUMO: A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas por meio das quais se pode analisar um grupo de dados. É bastante utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente nas investigações da área da educação, por se tratar de uma forma muito eficaz de se compreenderem os conteúdos nem sempre manifestados de um discurso (seja um texto, um gesto ou a enunciação de uma frase, isto é, qualquer forma de comunicação). Assim, o objetivo deste artigo é descrever o método e as técnicas da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e suas contribuições e limitações para a abordagem qualitativa em educação. A investigação deste artigo apresenta a perspectiva qualitativa, do tipo bibliográfica, de natureza interpretativa, realizada em artigos e livros que tratam da temática. A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin, oferece várias contribuições importantes para a pesquisa qualitativa em educação, incluindo uma análise sistemática e rigorosa dos dados, uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, uma abordagem flexível e adaptável, a possibilidade de identificação de lacunas na literatura e a triangulação dos dados. As principais limitações da análise de conteúdo para a pesquisa qualitativa em educação incluem o risco de reducionismo, o sobre-exceder na subjetividade diante da construção das categorias, a dificuldade em lidar com dados não textuais e as limitações na generalização dos resultados. É importante que o pesquisador esteja ciente dessas limitações ao utilizar a análise de conteúdo em suas pesquisas.

Palavras-chave: análise de conteúdo, pesquisa qualitativa, pesquisas educacionais.

CONTENT ANALYSIS IN THE PERSPECTIVE OF BARDIN: CONTRIBUTIONS AND LIMITATIONS FOR QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION

ABSTRACT: Content analysis refers to a set of techniques through which a group of data can be analyzed. It is widely used in qualitative research, particularly in investigations in the field of education, as it is an effective method for understanding content that is not always explicit in discourse (whether it be a text, gesture, or utterance of a phrase, that is, any form of communication). The objective of this

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

article is to describe the methods and techniques of content analysis from Bardin's (2016) perspective, highlighting its contributions and limitations for qualitative approaches in education. This study employs a qualitative approach of a bibliographical nature, based on articles and books that address the topic. Content analysis, from Bardin's perspective, offers several important contributions to qualitative research in education, including systematic and rigorous data analysis, a deeper understanding of the phenomena studied, a flexible and adaptable approach, the possibility of identifying gaps in the literature, and data triangulation. However, the main limitations of content analysis for qualitative research in education include the risk of reductionism, excessive subjectivity when constructing categories, difficulty in dealing with non-textual data, and limitations in generalizing results. It is crucial for researchers to be aware of these limitations when using content analysis in their research.

Keywords: content analysis, qualitative research, educational research.

ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUCIONES Y LIMITACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

RESUMEN: El análisis de contenido corresponde a un conjunto de técnicas mediante las cuales se puede analizar un grupo de datos. Es ampliamente utilizado en la investigación cualitativa, especialmente en estudios del ámbito educativo, ya que es un método muy eficaz para comprender el contenido que no siempre se manifiesta explícitamente en un discurso (ya sea un texto, un gesto o la expresión de una frase, es decir, cualquier forma de comunicación). Por lo tanto, el objetivo de este artículo es describir el método y las técnicas del análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin (2016), destacando sus contribuciones y limitaciones en los enfoques cualitativos aplicados a la educación. Este estudio emplea un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico y de naturaleza interpretativa, basado en artículos y libros que abordan el tema. El análisis de contenido, desde la perspectiva de Bardin, ofrece varias contribuciones importantes a la investigación cualitativa en el ámbito educativo, tales como un análisis sistemático y riguroso de los datos, una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados, un enfoque flexible y adaptable, la posibilidad de identificar lagunas en la literatura y la triangulación de los datos. Sin embargo, las principales limitaciones del análisis de contenido para la investigación cualitativa en educación incluyen el riesgo de reduccionismo, una subjetividad excesiva al construir categorías, la dificultad para manejar datos no textuales y las limitaciones en la generalización de los resultados. Es fundamental que el investigador sea consciente de estas limitaciones al utilizar el análisis de contenido en sus investigaciones.

Palabras clave: análisis de contenido, investigación cualitativa, investigaciones educativas.

INTRODUÇÃO

As etapas da pesquisa científica têm-se constituído como um vasto campo de investigações, dadas as interfaces e as interlocuções que fazem parte desse processo, especialmente diante das análises e discussões que podem contribuir para ampliar e qualificar o seu desenvolvimento, especificamente em relação à abordagem metodológica utilizada pelo pesquisador diante do seu objeto de estudo.

O percurso metodológico constitui-se como ponto nevrálgico para o desenvolvimento da investigação, podendo conferir à pesquisa originalidade, rigorosidade e reconhecimento científico. É nesse momento que se estruturam os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador, principalmente em relação à produção e à análise dos dados, o que requer assertividade para não comprometer o seu desenvolvimento.

Os estudos no campo das ciências sociais, em especial na área da educação, têm, ao longo da história, evidenciado avanços em relação aos diferentes tipos de pesquisa e abordagens adotadas em suas investigações. Nota-se que, evolutivamente, no campo educacional, as pesquisas com abordagem

qualitativa têm sido privilegiadas por possibilitarem a análise e a compreensão dos fenômenos que envolvem a complexidade das ações educativas (André, 2013).

A multiplicidade de temas/objetos de estudo que emergem na e da escola e do sistema educacional como um todo tem privilegiado estudos exploratórios e descritivos como forma de analisar e compreender as questões em seu entorno. Assim, a abordagem qualitativa contempla a possibilidade de se explorar um campo dinâmico que se estabelece a partir de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos nos quais se produzem materialidades empíricas que necessitam ser analisadas a partir de técnicas que favoreçam a apreensão das percepções, compreensões, sentidos e significados atribuídos e manifestados em relação ao objeto de estudo (Gatti; André, 2011).

Nesse sentido, a opção do pesquisador por determinado tipo de pesquisa, técnica de produção e análise de dados precisa estar articulada com os objetivos, com os problemas de investigação e com os elementos como o número de participantes, a abrangência e o contexto da pesquisa (André, 2001, 2007; Flick, 2004; Gil, 2008; Minayo, 2014; Triviños, 1987). A intersecção entre esses elementos de forma pertinente e coesa, aliada à rigorosidade e ao comprometimento em todo o processo investigativo, corrobora para a credibilidade e o reconhecimento dos resultados apresentados.

Dessa forma, os dados produzidos nas pesquisas com abordagem qualitativa precisam ser analisados de forma coerente, utilizando-se de técnicas que oportunizem um olhar reflexivo, compreensivo e dinâmico. Uma das técnicas de análise de dados qualitativos utilizadas na área da educação é a análise de conteúdo (AC). Entendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestados pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão, a AC tem-se apresentado como um dos métodos mais empregados nos estudos no âmbito educacional. Por exemplo, Gläser-Zikuda, Hagenauer e Stephan (2020), no artigo “O Potencial da Análise de Conteúdo Qualitativa para a Pesquisa Educacional Empírica”, destacam que a AC é frequentemente aplicada em pesquisas educacionais empíricas para analisar fenômenos complexos e multifacetados, utilizando tanto abordagens indutivas quanto dedutivas para desenvolver categorias e códigos analíticos.

A AC, conforme desenvolvida por Bardin (2016), tem-se mostrado uma ferramenta metodológica robusta e amplamente aceita em pesquisas qualitativas na educação. Diversos estudos destacam a relevância e as contribuições dessa técnica para a interpretação de dados complexos. Oliveira *et al.* (2003) destacam a durabilidade e a confiabilidade do método, sublinhando sua aceitação por revistas científicas rigorosas, o que reforça a validade da AC na pesquisa educacional. Mendes e Miskulin (2017) discutem a AC como uma metodologia fundamental para a pesquisa educacional, comparando-a a um trabalho artesanal de construção de um *patchwork*, em que a escolha de *softwares* e a coleta de dados são cruciais para a qualidade da pesquisa. Ferreira e Loguecio (2014) evidenciam a AC como uma estratégia importante para pesquisas interpretativas em educação em ciências, com aplicabilidade em áreas como a formação de professores e o ensino de física. Prezenszky e Mello (2019) demonstram a importância da AC na construção de revisões críticas da produção científica em educação, destacando as contribuições de Bardin para propor caminhos metodológicos rigorosos na pesquisa bibliográfica. Mello, Netto e Lima (2024) revisam os avanços da AC, destacando a evolução metodológica e a incorporação de novas técnicas para melhorar a precisão das análises, sublinhando a importância de adaptar a AC para diferentes contextos educacionais. Esses estudos corroboram a importância de uma abordagem sistemática e objetiva na análise de comunicações, contribuindo para a produção de conhecimento sólido e rigoroso.

Assim, ao utilizar a AC na perspectiva de Bardin, esta pesquisa almeja captar percepções e significados de forma detalhada e estruturada, alinhando-se a uma tradição consolidada na investigação qualitativa. A partir dessa perspectiva relacionada à AC, a problemática desta investigação busca responder à seguinte indagação: quais as contribuições e limitações da técnica de AC de Bardin para a abordagem qualitativa em educação? Para responder a essa indagação, este artigo tem por objetivo descrever o método e as técnicas da AC na perspectiva de Laurence Bardin, bem como suas contribuições e limitações para a abordagem qualitativa em educação. O texto apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, de natureza interpretativa, que teve, como objetos de análise, artigos, livros, teses e dissertações que tratam da temática.

Com base nos resultados da pesquisa bibliográfica, acredita-se que esta investigação possa contribuir para a compreensão aprimorada da AC na abordagem qualitativa em pesquisas educacionais,

além de auxiliar na formação e no desenvolvimento de pesquisadores. O propósito é o de que os pesquisadores possam utilizá-la, compreendendo que, na análise qualitativa, os dados podem não estar organizados e que seja necessário utilizar uma técnica para viabilizar a clareza metodológica bem como a credibilidade e o rigor.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Metodologicamente, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, pautada em uma natureza interpretativa, fundamentada na análise de artigos bem como em referências bibliográficas pertinentes ao âmbito temático em questão. A metodologia empregada consistiu na exploração de recursos em bibliotecas físicas e digitais, além da consulta a bancos de dados e de periódicos especializados em educação, visando a localização de materiais pertinentes.

No processo inicial, foram utilizadas palavras-chave (análise de conteúdo; Bardin; pesquisa qualitativa) relacionadas ao tema durante a busca nos catálogos de bibliotecas e em bases de dados *on-line* (Portal de Periódicos da CAPES), a fim de compilar uma lista preliminar de fontes relevantes. Uma seleção preliminar foi conduzida, na qual os títulos, resumos e introdução dos recursos foram criteriosamente revisados para a avaliação da pertinência em relação ao tema de pesquisa estabelecido. Em seguida, uma análise minuciosa dos materiais selecionados foi realizada, registrando-se informações relevantes, descobertas fundamentais e perspectivas delineadas pelos autores.

Posteriormente, as informações compiladas foram estruturadas em seções temáticas para facilitar a análise comparativa e a identificação de lacunas no conhecimento existente. A análise comparativa incluiu uma avaliação das descobertas e perspectivas presentes nos materiais selecionados, enfatizando suas convergências, divergências e contribuições específicas para o tema em análise. Por fim, uma síntese detalhada foi elaborada a partir do escrutínio bibliográfico realizado.

ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: A ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS

Consensualmente, encontra-se na literatura que as pesquisas podem ser concebidas como de natureza qualitativa, quantitativa ou mista (quali-quant), e cada uma delas se constitui a partir da abordagem, do enfoque, dos objetivos, das intencionalidades e dos caminhos metodológicos adotados pelo pesquisador (André, 2001, 2007; André; Gatti, 2008; Triviños, 1987). Essa relação dialógica entre os diferentes elementos que compõem o caminho investigativo contribui para delinear as discussões e considerações a respeito do objeto de pesquisa.

Compreendidas como um conjunto de ações sistemáticas que têm por objetivo produzir novos conhecimentos a partir de um problema ou objeto de estudo, as pesquisas recorrem a procedimentos metodológicos para alicerçar as investigações. A relação entre esses elementos indica a natureza da investigação, ou seja, qual perspectiva orientará o pesquisador tanto no desenvolvimento da pesquisa como nas discussões e construção dos resultados.

Para Gil (2008), a pesquisa é definida como um processo intencional, racional e estruturado na busca de respostas, cujo objetivo é dar explicações a um problema existente. Entende-se, portanto, que pesquisar é investigar, é a possibilidade de avançar, de qualificar algo existente ou, ainda, de descobrir e produzir algo novo numa constante relação entre sujeito e objeto, provocando o surgimento e/ou o aperfeiçoamento de métodos de pesquisa.

O surgimento da pesquisa na abordagem qualitativa tem suas raízes históricas ainda nos séculos XVIII e XIX, quando pesquisadores e cientistas sociais se manifestaram insatisfeitos com os métodos de pesquisa utilizados nas ciências físicas e naturais para explicar os fenômenos humanos e sociais (André; Gatti, 2008; Lima, 2018; Zanette, 2017). Em evidente crítica ao positivismo, considerando-se a necessidade de situar as pesquisas em um contexto, buscava-se, à época, reconhecer a relação sujeito e objeto nos fenômenos humanos e sociais, sem desprezar as relações que circundam o espaço em que se insere.

Observa-se, assim, que o desenvolvimento das pesquisas qualitativas acolhe a proposição de uma perspectiva idealista-subjetivista (André; Gatti, 2008) em torno da realidade em que se situam os sujeitos. Desloca-se, dessa forma, o olhar sobre a quantificação, a exatidão e as relações lógicas que explicam como ocorrem os fenômenos, e passa-se a entendê-los pelo movimento constitutivo das relações sociais, ampliando-se assim as possibilidades de compreendê-los fora do engessamento das pesquisas quantitativas.

No contexto educacional, a partir da década de 1960, os princípios e as contribuições da pesquisa qualitativa passaram a ganhar notoriedade impulsionados por ideais democráticos, lutas contra a discriminação racial e outras causas sociais que indicavam a urgência de se investigarem as relações que se estabelecem no cotidiano escolar (André; Gatti, 2001, 2008; Gatti; André, 2011; Lima, 2018; Zanette, 2017). Isso ampliou os horizontes investigativos e as possibilidades de se compreenderem as relações e suas diversas manifestações.

No campo educacional, as pesquisas qualitativas tendem a se situar na compreensão do fenômeno educativo, seus desdobramentos, implicações e as relações com outras dimensões (André, 2007; Van Zanten, 2004), constituindo-se, assim, em “[...] uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (Lüdke; André, 2013, p. 2).

Os objetos de estudo e as abordagens utilizadas nesse contexto apresentam-se multifacetados e ampliaram-se ao longo do percurso histórico sob diferentes perspectivas. No Brasil, a introdução da abordagem qualitativa em educação “[...] teve muita influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula” (André; Gatti, 2008, p. 4), espraiando-se, posteriormente, por diferentes temas que fazem parte da realidade educacional (Gatti; André, 2011; Lima, 2018; Van Zanten, 2004; Zanette, 2017).

A capilarização dos temas e as abrangências das pesquisas em educação evidenciam, além da evolução do campo científico, o terreno fecundo que se apresenta enquanto ciência e a complexidade que se encontra nas relações educacionais. Entendê-las, portanto, é uma atividade eminentemente humana, que se dá pelo processo reflexivo, pela interpretação e pelas evidências que essas percepções apontam e que podem constituir o avanço epistemológico. Assim, a finalidade da produção e análise de dados qualitativos é “[...] gerar teorias, descrição ou compreensão” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 67).

Uma das características mais comuns desse tipo de pesquisa é a possibilidade de explorar os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos em relação ao objeto de estudo. E, por se tratar de manifestações, expressões subjetivas tornam o processo de análise um exercício que exige que o pesquisador se afaste de suas crenças e convicções e que se detenha na interpretação dos dados, contextualizando-os com o referencial teórico.

Esse processo, para Bardin (2016, p. 47), desafia o pesquisador a percorrer dois caminhos convergentes, quais sejam, “[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem”. Dada a sua complexidade, esses caminhos requerem um grau de organicidade e rigorosidade que confie fidedignidade e confiabilidade nas conclusões, como defende André (2013, p. 96). O rigor metodológico “[...] não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” (Bardin, 2016, p. 96).

Entre as diferentes possibilidades e técnicas de análise de dados qualitativos, destaca-se que a AC é uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional, uma vez que os dados produzidos nesse tipo de pesquisa são registrados por meio de entrevistas, questionários, observação, grupo focal, entre outras técnicas que procuram captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo.

A análise de dados qualitativos em educação tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para se estabelecerem

inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa. Nessa esteira, Campos (2004) destaca que:

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento (Campos, 2004, p. 611).

Nota-se que a existência da pluralidade de significados atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa outorga amplitude aos estudos na área da educação. Os desdobramentos desses diferentes olhares não apenas se materializam em possibilidades de aprofundamento e significação em relação ao objeto, mas também desafiam o pesquisador a abstrair a essência dessas compreensões, muitas vezes encontradas nas entrelinhas da fala ou do texto analisado.

É nesse sentido que se constata a riqueza da produção e análise de dados qualitativos, ao identificar as minúcias, os pormenores e a essência que os sujeitos atribuem ao tema. Essa abstração não pode ser estabelecida a partir da racionalidade das pesquisas e dados quantitativos. No entanto, a combinação das abordagens qualitativas e quantitativas é indicada para dimensionar questões e problemas da educação que precisam ser quantificados e explicados a partir da compreensão dos motivos de sua incidência ou recorrência.

As múltiplas perspectivas e compreensões sobre os temas nas pesquisas educacionais permitem inferir considerações relacionadas a convicções, crenças e valores que não podem ser identificados por meio de tabulações e estatísticas. A educação é uma atividade humana, cognitiva, interacional, vivencial, histórica e cultural, estabelecida em um campo complexo no qual cada sujeito percebe a si mesmo e o seu entorno de maneiras diferentes. É necessário considerar essas diferenças e diversidades em um plano de cognição que só é possível entender pelos significados que lhes são atribuídos.

Dessa forma, a análise de dados qualitativos nas pesquisas educacionais percorre não só os meandros das incertezas, das fragilidades, mas também das convicções e certezas que o sujeito tem em relação a um problema, um fenômeno, um tema, sendo que suas manifestações precisam ser acolhidas, interpretadas e conduzidas com rigorosidade e comprometimento, identificando-se os sentidos e significados que se constituem como base para produção de novos conhecimentos.

A ANÁLISE DE CONTEÚDO: TESSITURAS COM O CONTEXTO EDUCACIONAL

A AC pode ser compreendida, portanto, como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15), cujo objetivo é explorar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes de estudos qualitativos, e também quantitativos, a respeito de um tema, problema e/ou fenômeno, a partir da sistematização rigorosa e estruturada de

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Essa técnica de análise é reconhecida e amplamente aplicada em pesquisas sociais, humanas e educacionais por pesquisadores que buscam compreender os significados da fala, transpondo os critérios de objetividade das palavras e, diante da inferência, construir uma interpretação ampla e uma conexão com o referencial teórico (Minayo, 2014), a partir do tratamento de dados que visam identificar o que está sendo dito a respeito do objeto de estudo. Assim, a partir da produção ou seleção dos dados oriundos da pesquisa, constituem-se informações que podem ser confrontadas com aquelas já existentes,

o que permite estabelecer comparações e identificar a recorrência entre um considerável número de dados produzidos (Gil, 2008), sejam eles verbais ou não verbais.

Em consonância com o exposto, pode-se afirmar que a técnica de AC “[...] se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 175), indicando, assim, elementos congruentes para composição de novos conhecimentos. Esse processo constitutivo e construtivo ocorre, a partir de Bardin (2016), por meio da produção de inferências, ou seja, constitui-se numa atividade intuitiva de interpretar as mensagens presentes nos dados a partir de sua sistematização objetiva.

Ainda nessa direção, Franco (2008, p. 20) concebe a AC como “[...] um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem [...]”, permitindo, assim, ao pesquisador, “[...] fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação: (i) as características do texto; (ii) as causas e/ou antecedentes das mensagens; (iii) e os efeitos da comunicação [...]”, demonstrando o engendramento entre as diferentes alternativas de aprofundamento sobre a materialidade empírica produzida.

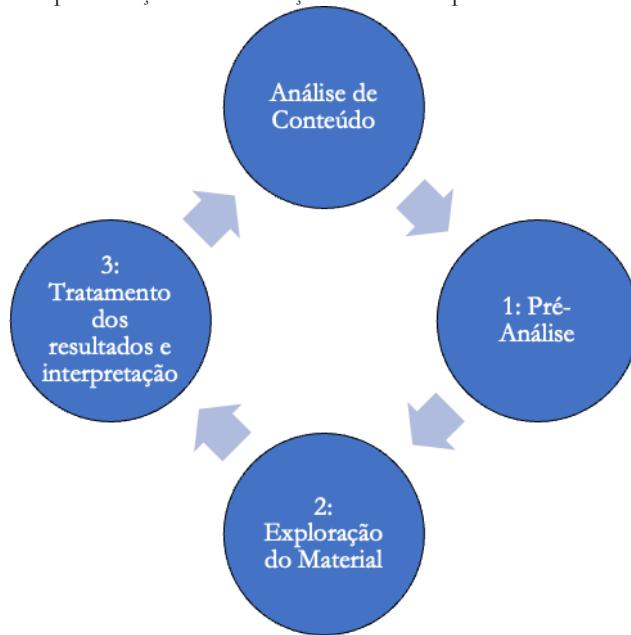
Vislumbra-se na literatura a convergência entre diferentes autores (Bogdan; Biklen, 1994; Franco, 2008; Gil, 2008; Minayo, 2014; Oliveira *et al.*, 2003; Triviños, 1987, entre outros) que têm se alicerçado em Laurence Bardin para reconhecer e conceber o conceito de AC como um conjunto de procedimentos e técnicas que busca interpretar, a partir da sistematização e organicidade, os dados produzidos por meio de pesquisas, reconhecendo-o como essencial e adequado para estudos de natureza qualitativa (André, 2001, 2007, 2013; Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014; Flick, 2004; Gatti; André, 2011; Gil, 2008; Leite, 2017; Lima, 2018; Paiva; Oliveira; Hillesheim, 2021; Silva; Fossá, 2015; Sousa; Santos, 2020).

Convém destacar que a escolha do método de AC deve estar em consonância com o delineamento da pesquisa, os objetivos, o problema, o referencial teórico, as intencionalidades e o conhecimento que se busca construir a partir do objeto de estudo, necessitando-se de uma organização lógica, coerente e sistematizada sobre todas as fases que serão percorridas. Flick (2004, p. 17) destaca que “[...] cada método baseia-se em uma compreensão específica de seu objeto [...]”, e, nas pesquisas qualitativas, as escolhas são determinantes, pois não dependem apenas do método, mas sim da condução de todo o processo, pois envolvem dimensões que são testadas e experimentadas e que se concretizam pela interpretação e contextualização (Flick, 2004; Franco, 2008; Minayo, 2014; Sampaio *et al.*, 2022).

A partir da definição da técnica de AC a ser utilizada, estabelecem-se os delineamentos para a condução da análise dos dados. Considerando-se que o processo analítico requer organicidade e rigor na sua execução, essa fase metodológica é estruturada em diferentes etapas. Por sua vez, a AC, segundo Bardin (2016), é composta por três fases: **a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação**. Essas fases apresentam intersecções, e cabe ao pesquisador envolver-se com a realização de cada fase com rigorosidade para não comprometer a fase seguinte, visto que há interdependência entre elas, ou seja, é preciso respeitar a ordem das fases, não sendo possível realizar, por exemplo, as inferências e a interpretação sem antes realizar a pré-análise e a exploração do material. A falta de rigor e observância da sequência das fases propostas por Bardin incorre no risco de se comprometerem a análise e as considerações tecidas.

A obediência às fases, o rigor em sua organização e a coerência em sua realização irão contribuir para a validade dos achados, evitando-se, assim, ambiguidades e fragilidades durante o processo, conferindo-se, dessa forma, maior confiabilidade à pesquisa, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Representação da intersecção entre as etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos estudos de Bardin (2016).

Convém destacar que as três fases apresentadas por Bardin (2016) têm características e objetivos distintos, mas que se interseccionam e dialogam à medida que estabelecem coerência e dependência entre si. Essas fases, por sua vez, são compostas por etapas que dão sustentação ao desenvolvimento de cada uma delas e estabelecem o fio condutor de todo o processo. Na sequência, serão apresentadas, com mais detalhes, cada uma das fases investigativas propostas por Bardin.

A **pré-análise** é a primeira fase da AC, é o momento da organização do material sobre o qual o pesquisador irá sistematizar as ideias preliminares, é um momento de “intuições” (Bardin, 2016, p. 125). Esse contato inicial tem por intenção permitir ao pesquisador diferenciar a relevância, a pertinência dos materiais a serem utilizados daqueles que pouco agregam à pesquisa. Essa etapa tem por objetivo “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]”, tal como destaca Bardin (2016, p. 125). É por essa razão que, nesse momento, o pesquisador precisa fazer uma leitura flutuante do material disponível, selecionando os documentos que apresentam maiores contribuições. É, também, o momento de formular hipóteses e alguns objetivos a serem atingidos. Considerando-se o exposto, identifica-se que a fase de pré-análise é composta por quatro momentos, tal como exposto a seguir.

1) Leitura flutuante: processo em que o pesquisador se debruça a conhecer e reconhecer o material, momento em que ele cria as primeiras impressões sobre o que encontrou para analisar. Ao estabelecer esse contato com o material por meio da leitura, “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações [...]” (Bardin, 2016, p. 126), o pesquisador amplia seu olhar sobre o material, passa a impregnar-se dele à medida que estabelece conexões com as hipóteses, com a projeção teórica e com os objetivos propostos.

2) Escolha dos documentos: a partir do contato primário (leitura flutuante) com o material, procede-se à seleção daqueles que irão compor o *corpus* de análise. Esse processo é complexo e desafia o pesquisador a se dedicar na imersão do material, considerando aqueles que possam “[...] fornecer informações sobre o problema levantado [...]” (Bardin, 2016, p. 126) ou, ainda, levando em conta “[...] o universo demarcado (o gênero dos documentos sobre os quais se pode efetuar a análise)” (Bardin, 2016, p. 126). Assim, é preciso selecioná-los de modo que possam constituir-se em material relevante, seguindo quatro regras (Bardin 2016, p. 126-127) que têm como propósito conferir maior pertinência e assertividade às escolhas. Veja-se:

- a) regra da exaustividade: a partir da definição do campo do *corpus* com o qual o pesquisador irá trabalhar, é preciso que ele identifique todos os elementos que fazem parte desse *corpus* e, então, selecione todos os materiais que contenham algum desses elementos (Bardin, 2016). Esse processo requer, do pesquisador, atenção e olhar crítico

sobre todo o material, revisitando as fontes tantas vezes quanto for necessário, para não incorrer no erro de excluir alguma delas sem argumentos relevantes e concernentes com o rigor estabelecido. A exaustividade é ir a fundo, selecionar, escolher o máximo de materiais que tenham relação direta com os elementos da pesquisa, oportunizando, assim, uma abrangência maior em relação ao universo de investigação;

- b) regra da representatividade: a regra da representatividade diz respeito ao processo de seleção de uma amostra do material que seja representativa do universo inicial. Essa amostragem deve permitir a descoberta das características dos elementos presentes na amostra, ou seja, a redução do material precisa contemplar critérios e elementos idênticos que possam ser avaliados e considerados, muitas vezes, de forma generalizada (Bardin, 2016). No entanto, é importante destacar que, em muitos casos de pesquisa, não é possível reduzir o material, sendo mais viável reduzir o universo de pesquisa e análise. É necessário ter em mente que, ao reduzir o material a uma amostra, pode haver dificuldade na generalização das considerações, pois a compreensão do todo pode ficar fragilizada. Por isso, é importante ter cuidado com essa prática nas pesquisas educacionais, já que os resultados obtidos com a amostragem nem sempre se aplicam a todos os contextos e espaços. O exercício da representatividade requer do pesquisador um amplo domínio e uma sustentação teórica contundente, especialmente quando se faz a generalização, uma prática complexa, mas viável, desde que tenha uma estreita relação com o objetivo da pesquisa;
- c) regra da homogeneidade: nessa etapa, observa-se se os materiais são homogêneos e se obedecem aos critérios de escolha (Bardin, 2016). Aplicam-se, nesse momento, os critérios de inclusão e exclusão do material, os quais precisam, indubitavelmente, tratar do mesmo tema, além de serem definidos de acordo com o problema de pesquisa e com os objetivos. A regra da homogeneidade se aplica mais quando o intuito é obter resultados globais ou comparar resultados entre si, como, por exemplo, analisar a aplicação de determinado instrumento de produção de dados em uma pesquisa educacional (entrevista semiestruturada). Nesse caso, selecionam-se apenas os materiais que utilizarão esse instrumento para produção de dados sobre o mesmo tema; assim, o pesquisador terá um *corpus* que será composto por materiais sobre o mesmo tema e que se utilizaram do mesmo instrumento, o que lhe permitirá fazer comparações, haja vista que os elementos são idênticos; e
- d) regra da pertinência: observa-se, ao se aplicar essa regra, se o material tem relação direta com o tema/objeto de análise (Bardin, 2016). A pertinência, por vezes, é identificada pelo exercício da leitura mais detalhada, atenta e completa do material. Um dos erros cometidos nessa etapa é, por exemplo, realizar a análise apenas de títulos e resumos de artigos que, muitas vezes, apresentam lacunas e fragilidades nas informações. Transportar e contemplar o todo do material diminui o erro de se excluir algum que apresente boas contribuições.

3) Formulação e/ou reformulação dos objetivos e hipóteses: nessa etapa da pré-análise, o pesquisador tem a possibilidade de lançar mão de algumas hipóteses que serão confirmadas ou não com o processo analítico. “Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece suspensa enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 2016, p. 128). Ao formular hipóteses, o pesquisador tem a possibilidade de guiar-se e estruturar o processo de análise com vistas a refutá-las ou ratificá-las; contudo, dependendo dos objetivos e do problema da pesquisa, essa ação se constitui como indispesável, pois o delineamento e as escolhas do pesquisador, em muitos casos, conseguem dar conta de explorar o tema/objeto de estudo. O objetivo, por sua vez, é, de acordo com Bardin (2016), a explicitação da finalidade a que se propõe. Deve ser claro e adquirido pelo pesquisador para que possa orientá-lo e mantê-lo focado em responder ao problema de pesquisa.

4) Formulação dos indicadores que subsidiarão a preparação para a exploração do material: considera-se que o material de análise é uma representação em que se encontram as manifestações. Nessa etapa, busca-se identificar quais são os indicadores que mais aparecem nesses materiais, e sua frequência orientará o pesquisador na fase seguinte, que é a exploração do material, conforme Bardin (2016).

A fase de **exploração do material** inicia-se com a codificação que, na AC, segundo Bardin, se refere ao processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análise significativas para a pesquisa. Essas unidades de análise podem ser palavras, frases ou segmentos de texto que contenham informação relevante para o estudo em questão. A codificação envolve a criação de códigos ou etiquetas que representam conceitos importantes para a pesquisa. Esses códigos são atribuídos aos dados durante a fase de codificação. O processo de codificação pode ser feito de forma aberta – quando o pesquisador não tem categorias predefinidas e descobre novos temas ou padrões nos dados – ou de forma fechada – quando o pesquisador utiliza categorias preestabelecidas para verificar a presença ou frequência de determinados conceitos (Bardin, 2016).

A partir da codificação, faz-se a categorização, que, para Bardin (2016, p. 147), é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para Bardin (2016), uma categoria precisa seguir alguns dos princípios a seguir.

- Exclusão mútua: “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (Bardin, 2016, p. 150).
- Homogeneidade: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (Bardin, 2016, p. 150).
- Pertinência: “[...] uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p. 150).
- Objetividade e fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (Bardin, 2016, p. 150).

De acordo com Bardin (2016), as categorias podem ser apriorísticas ou não apriorísticas. As categorias apriorísticas são aquelas estabelecidas antes da análise dos dados, definidas com base em teorias, conceitos ou hipóteses preexistentes que orientam a investigação. Este tipo de categoria é utilizado quando o pesquisador já possui um entendimento prévio sobre o tema e deseja verificar se os dados coletados confirmam ou refutam essas hipóteses ou conceitos teóricos. As categorias são, portanto, preconcebidas e orientam a codificação dos dados conforme um quadro teórico estabelecido. Já as categorias não apriorísticas são aquelas que

Emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. A verdade é que não existem fórmulas mágicas que possam orientar o pesquisador na categorização, e que nem é aconselhável o estabelecimento de passos norteadores (Campos, 2004, p. 614).

Na última etapa desse movimento, o pesquisador deve proceder ao **tratamento dos resultados e à interpretação** a partir, por exemplo, da inferência que, para Bardin (2016, p. 165), precisa “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. O processo interpretativo pode ser compreendido como o momento em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece o diálogo com o arcabouço teórico.

Além disso, comprehende-se que, para se alcançar uma definição mais completa acerca da AC, pode-se recorrer à descrição de algumas das suas características, como Leite (2017) enfatiza.

- No que diz respeito à descrição e à interpretação, é possível que se entenda a AC como uma alternativa à explicitação daquilo que há no texto, por meio de sua descrição, ou ainda, de sua interpretação.
- No que tange à compreensão, o quanto a AC se esforça por promover um entendimento do fenômeno. Não se trata, como esclarece Leite (2017), de criticá-lo, propriamente, mas sim de elucidá-lo.

- Quanto àquilo que está implícito e àquilo que está explícito, a AC reafirma sua origem no positivismo, destacando o que está explícito, mas também se ocupa em descrever ou interpretar aquilo que está implícito, trazendo à luz elementos que ajudam a explicar ou determinar um fenômeno, problema e/ou objeto de estudo.

Nota-se que a organicidade e a rigorosidade presentes no processo da AC corroboram para torná-la um método de análise de dados que busca extrair elementos que se encontram impregnados nas expressões verbais ou não. As fases e os desdobramentos provocados em cada uma das etapas conseguem absorver informações, organizá-las, aproximar-las e apresentar os elementos para a etapa seguinte, conferindo ao processo de análise um percurso estruturado e delineado sistematicamente, para que o pesquisador possa se guiar durante o processo, desde a organização do material até as inferências, análises e considerações sobre os achados da pesquisa.

AS TÉCNICAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Bardin (2016) destaca seis técnicas da AC que, costumeiramente, se empregam nessa abordagem metodológica e comumente são utilizadas nas pesquisas educacionais, resguardadas as aproximações e a coesão entre objeto de estudo, problema, objetivos e instrumento de produção dos dados.

Como já mencionado anteriormente, a AC é um método de pesquisa que envolve a sistematização e a interpretação de dados a partir de uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados. Pode ser aplicado em diversos tipos de dados, como entrevistas, textos, imagens, vídeos, entre outros. As técnicas da AC são procedimentos específicos que analisam dados coletados, identificando e classificando elementos importantes como palavras, expressões, unidades de sentido, proposições, entre outros. Em resumo, enquanto o método da AC é uma abordagem geral, que busca orientar todo o processo de análise de dados qualitativos, as técnicas da AC são procedimentos específicos utilizados para identificar e classificar elementos importantes presentes nos dados coletados.

O intuito das técnicas de AC propostas por Laurence Bardin é realizar uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados, buscando compreender o seu significado e identificar padrões ou tendências presentes nos dados. Dessa forma, as técnicas de AC propostas por Bardin contribuem para uma compreensão mais profunda e rigorosa dos dados, permitindo a elaboração de conclusões mais precisas e fundamentadas. As técnicas utilizadas são: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações.

A primeira das técnicas é a **análise categorial**, a mais antiga prática utilizada na AC e muito empregada na área da educação para a emergência de categorias de análise a partir da materialidade que se propõe analisar. Apresenta um processo que se estabelece a partir da análise e exploração do material, compondo as categorias temáticas, ou seja, identificando os temas mais recorrentes encontrados nos materiais ou enunciados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

O uso da técnica de análise categorial possibilita a criação de inferências sobre determinado conteúdo a partir da codificação do conteúdo, ou seja, a partir do agrupamento das semelhanças, dos elementos (códigos) parecidos, que, ao final do processo, se constituem em categorias. Essas categorias permitem compreender, descrever, explicar e evidenciar, a partir de um conjunto de contribuições e aproximações, o fenômeno de investigação. A análise categorial representa um processo de discussão e análise que contempla uma amplitude de informações que precisam ser organizadas de modo reflexivo e coerente, promovendo intersecções claras na busca de respostas para os objetivos propostos. Apesar de parecer simples, trata-se de um processo complexo.

De acordo com Bardin (2016), outra técnica é a **análise de avaliação** ou análise de asserção avaliativa, que pode ser descrita como a mensuração das atitudes de algum “[...] locutor quanto aos objetivos do que se fala. A concepção da linguagem em que esta análise se fundamenta chama-se ‘representacional’, isto é, considera-se que a linguagem representa e reflete diretamente aquele que a utiliza”(Bardin, 2016, p. 203). Assim, as inferências são indicadas a partir da manifestação explicitada na comunicação. A análise de avaliação busca identificar os valores e julgamentos presentes no material analisado, como críticas, elogios, juízos de valor, entre outros. Embora essa técnica pareça, à primeira

vista, de fácil aplicação, Bardin (2016) destaca o fato de ela ser extremamente trabalhosa no processo de análise; portanto, reconhece-se que, em um universo de investigação com a participação de muitos sujeitos, essa técnica, mesmo com suas potencialidades e possibilidades, se tornaria exaustiva.

Já a técnica da **análise da enunciação** parte do princípio de que a comunicação não é um dado, mas um processo. Assim, não se percebe o discurso como algo manipulável e fragmentável; busca-se identificar as unidades de sentido completas presentes no material analisado, no caso, o discurso, e categorizá-las de acordo com sua forma e conteúdo. O discurso analisado de acordo com essa técnica é compreendido em um momento do processo de elaboração e apresenta interlocuções, pois quando se faz a análise da enunciação de uma entrevista, se está desrido de hipóteses, ou seja, “[...] cada entrevista é estudada em si mesmo como uma totalidade organizada e singular. Trata-se do estudo dos casos. A dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se à irredutibilidade de cada locutor” (Bardin, 2016, p. 223).

A quarta técnica apresentada por Bardin (2016) é a **análise proposicional do discurso**, que se concentra na análise do conteúdo semântico ou proposicional dos dados, isto é, na identificação das proposições ou ideias centrais que compõem o discurso. Essa técnica busca identificar e classificar as proposições presentes nos dados analisados, de forma a compreender as relações entre elas e inferir as intenções e opiniões do autor ou dos participantes envolvidos. A análise proposicional pode ser utilizada para identificar padrões de pensamento ou para avaliar a congruência entre o que é dito e o que é feito. É uma técnica da AC que se concentra na identificação e classificação das proposições ou ideias centrais presentes nos dados coletados, permitindo uma compreensão mais profunda e rigorosa do conteúdo analisado.

Por sua vez, a **análise da expressão**, outra técnica da AC, considera que pode haver certo paralelismo entre o discurso e algumas características do seu locutor (Bardin, 2016). Essa técnica se concentra na análise da forma ou do modo de expressão dos dados, isto é, nas características linguísticas, gramaticais, sintáticas e estilísticas do conteúdo analisado. Além disso, busca identificar e descrever os aspectos formais e linguísticos do conteúdo analisado, como a estrutura das frases, o uso de vocabulário específico, a presença de figuras de linguagem, entre outros elementos. A análise de expressão pode ser utilizada para identificar, por exemplo, tendências linguísticas em um determinado discurso, ou para avaliar o estilo de escrita de um autor. Essa técnica é especialmente útil em áreas como a linguística, a comunicação e a literatura, mas também pode ser aplicada em outras áreas do conhecimento que envolvam a análise de dados textuais, como a sociologia, a psicologia e a educação. A análise de expressão é uma técnica da AC que se concentra na análise das características formais e linguísticas dos dados coletados, permitindo uma compreensão mais profunda e rigorosa do conteúdo analisado.

Por fim, a **análise das relações** busca encontrar, em uma mensagem, a presença simultânea de diversos elementos que tenham relação direta entre si. Além disso, não busca destacar necessariamente o número de vezes que um termo aparece em uma mensagem específica, mas sim a forma como esses elementos estão organizados nela (Bardin, 2016). Dentro da análise das relações, identificam-se duas técnicas analíticas: *i*) análise das ocorrências, que procura extrair do texto as relações entre elementos contidos na mensagem, identificando as presenças simultâneas de dois ou mais elementos em um fragmento de mensagem; e *ii*) análise estrutural, cujo trabalho analítico não ocorre com base na classificação dos signos ou das significações, mas sim na tentativa de descobrir as constantes significativas presentes de forma explícita. A análise estrutural “[...] engloba um número de técnicas que tentam passar do nível anatômico da análise a um nível molecular, e centram os seus procedimentos, mesmo num plano muito elementar, mais nos laços que unem os componentes do discurso, do que nos próprios componentes” (Bardin, 2016, p. 268).

Nota-se, a partir de Bardin (2016), a versatilidade e a dinamicidade que compõem as técnicas da AC. Cada uma, com suas especificidades, busca compreender o que é comunicado, seja de forma verbal ou não, por meio de seus caminhos metodológicos, estruturação e sistematização, além das evidências que produzem ou levam à interpretação de algo. O avanço e a transposição daquilo que é encontrado, analisado e interpretado para um novo campo comprehensivo, de debate e aproximação com outros olhares, constituem o movimento evolutivo da produção do conhecimento, que se torna possível por meio do processo de pesquisa e das técnicas de análise.

CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Os processos de produção e análise de dados nas pesquisas em educação podem ser considerados fatores determinantes para a construção de conhecimento em um campo marcado pela multiplicidade de temas, problemas e objetos de estudo, um campo que tem se ampliado, dentre outros motivos, pelo próprio aperfeiçoamento e expansão das abordagens, caminhos metodológicos, instrumentos de produção e técnicas de análise de dados, bem como pelo interesse dos pesquisadores.

A escolha do percurso metodológico, em especial a técnica de análise dos dados, é fulcral para que o pesquisador possa explorar com maior relevância e coerência o seu objeto de estudo, pois essa técnica pode contribuir ou até mesmo comprometer a viabilidade das análises e considerações a respeito do estudo.

No contexto educacional, a abertura observada em relação às técnicas e abordagens utilizadas nas pesquisas tem-se mostrado favorável à compreensão dos processos educacionais de forma mais dialógica, reflexiva, explorando as diferentes manifestações, compreensões e percepções acerca dos fenômenos em seu cotidiano e seu entorno e interagindo com elas. Dadas as características comumente observadas nos processos investigativos no campo da educação, identifica-se a AC (Bardin, 2016) como um método recorrentemente utilizado, uma vez que apresenta a possibilidade de, justamente, por meio de suas técnicas, explorar as questões mais subjetivas, ampliar os horizontes da pesquisa e interpretar a realidade (André, 2007, 2013; André; Gatti, 2008; Van Zanten, 2004).

E, como afirmam Sampaio *et al.* (2023, p. 11) ao mapearem e refletirem sobre o uso do método AC, “[...] existe uma hegemonia em diferentes estudos, no uso de Bardin, (...) identificada nos diferentes estudos, mas naturalizada e, em certa medida, até valorizada, uma vez que certos artigos ainda buscam avaliar a qualidade da AC baseados exclusivamente nas definições de Bardin [...]”, corroborando, assim, com sua relevância para a produção do conhecimento. Gatti (2001), ao refletir sobre as implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo, já destacava a relevância da pesquisa qualitativa e da AC, ressaltando que esse método pode contribuir de maneira significativa para a interpretação da realidade.

[...] o seu uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empíricos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinha sendo posto em questão, como ocorreu com os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc. (Gatti, 2001, p. 73).

Nessa esteira, observa-se que os estudos acerca da relação entre pesquisa qualitativa e pesquisa educacional têm crescido significativamente, incluindo-se nas discussões o método de AC, evidenciando as contribuições históricas e epistemológicas no processos de construção do conhecimento (Batista; Oliveira; Camargo, 2021; Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014; Gonçalves, 2016; Leite, 2017; Lima, 2018; Paiva; Oliveira; Hillesheim, 2021; Palú; Petry, 2022; Seramim; Walter, 2017; Silva; Fossá, 2015; Sousa; Santos, 2020; Zanette, 2017). Silva, Oliveira e Britto (2021), ao refletirem sobre a AC enquanto perspectiva metodológica qualitativa em pesquisas no âmbito das pesquisas educacionais, defendem que

[...] é possível desvendar fenômenos, dos quais, muitas vezes na área da educação soam ter apenas um aspecto escolar, mas se vistos por outra ótica, nos trazem várias outras significações do âmbito social, extraescolar, que pode muitas vezes ajudar o pesquisador a lidar com uma situação problema. Ou seja, como a Análise de Conteúdo permite e favorece tal aprofundamento, através do próprio fenômeno é possível se atentar a outros pontos que levam ao desencadeamento do mesmo (Silva; Oliveira; Britto, 2021, p. 64).

Nessa perspectiva, sintetizam-se, a seguir, no Quadro 1, alguns subsídios teóricos de estudos anteriores que vêm corroborando para evidenciar as contribuições e limitações do método da AC nas pesquisas educacionais.

Quadro 1 – Contribuições e Limitações da Análise de Conteúdo

Contribuições	Limitações
Oliveira <i>et al.</i> (2003, p. 15): “[...] ultrapassa os limites de uma análise limitada unicamente ao conteúdo manifesto. A opção de realizar uma análise temática, em detrimento de uma análise de conteúdo manifesto, na qual os dados seriam plenamente quantificáveis, justifica-se pela vontade de se compreender o sentido pleno do discurso, inclusive o de assinalar os seus conteúdos latentes”.	Oliveira <i>et al.</i> (2003, p. 15): “[...] a análise de conteúdo tem sido considerada subjetiva e até mesmo impressionista, pois desde o início ela repousa sobre uma atividade interpretativa e uma ‘codificação intuitiva’ do pesquisador”.
Franco (2008, p. 15): “[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.	Franco (2008, p. 16): “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor”.
Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 15): “A análise de conteúdo [...] emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas ‘entrelinhas’ do texto, com vários significados.”	Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 15): “[...] a análise requer uma pré-compreensão do ser, suas manifestações, suas interações com contexto, e principalmente requer um olhar meticoloso do investigador. Para isso, é importante verificar os níveis que estruturam uma pergunta de pesquisa tais como o saber que penetra tangencialmente ou lateralmente, o saber concomitante e atemático e ainda o pré-saber não singularmente determinado”.
Palmeira, Cordeiro e Prado (2020, p. 19): “Por ser uma técnica que leva em consideração inúmeros elementos que circundam os horizontes pesquisados, desprende-se, de certa forma, dessa ‘dureza metodológica’ [...], captando com muita riqueza detalhes e circunstâncias que envolvem determinado objeto, esboçando, na leitura dos achados da pesquisa, um retrato mais fiel do que os dados revelam [...]”.	Sampaio e Lycarião (2018, p. 42): “[...] a necessidade de, em qualquer pesquisa com AC quantitativa, realizar-se testes de confiabilidade. Isso porque eles são ferramentas cruciais para se garantir que uma pesquisa seja replicável. Uma vez que, a replicabilidade é condição de possibilidade da confiabilidade, uma pesquisa sem um teste e procedimento similar ao aqui descrito deixa de garantir tal condição”.
Sousa e Santos (2020, p. 1440): “[...] conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados”.	Sousa e Santos (2020, p. 1413-1414): “Requer rigorosidade e sistemática de regras que precisa ser aprendida e exercitada para assim, ser possível tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato, fenômeno ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa.”
Paiva, Oliveira e Hillesheim (2021, p. 31): “O diferencial da Análise de Conteúdo é a separação do discurso em partes por meio de procedimentos sistemáticos e bem definidos na busca de compreensão das mensagens, ou seja, de tudo aquilo que é dito e também o que não é dito, utilizando de definições lógicas para alcançar entendimento e/ou descobertas sobre o objeto estudado.”	Paiva, Oliveira e Hillesheim (2021, p. 31): “Este método oscila entre o caminho da objetividade e da subjetividade buscando interpretar através de rigor científico aquilo que se encontra escondido por trás das mensagens.”
Palú e Petry (2022, p. 166): “[...] ferramenta metodológica importante, oferecendo subsídios que possibilitam a rigorosidade que a atividade requer, uma vez que se trata de estratégias metodológicas adequadas para estudos do campo, embora se constitua em procedimento metodológico complexo em sua materialização”.	Palú e Petry (2022, p. 168): “[...] um tanto subjetiva, uma vez que está relacionada às percepções do pesquisador [...]. Outra limitação diz respeito às pesquisas que privilegiam o critério de frequência, uma vez que esse nem sempre expressa a importância de um tema [...], bem como o domínio teórico que implica no desenvolvimento das demais fases propostas pela AC”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Vislumbram-se, no Quadro 1, alguns dados que corroboram e indicam as contribuições e limitações do uso da AC para análise de dados em pesquisas qualitativas. Nota-se que o reconhecimento da rigorosidade no processo sistemático e analítico constitui-se em um argumento que advoga a favor do

método que, justamente pela capacidade de interpretação, é capaz de descontar cenários e apresentar elementos que não são identificados apenas pela prática interpretativa.

Ainda que apresente limitações e fragilidades, a interpretação de uma manifestação frequente pode contribuir para a construção de um corpo de representações, enriquecendo a pesquisa e possibilitando a apreensão de significações cabais para o objeto do estudo. Contudo, a rigorosidade, o comprometimento e a correta aplicação das etapas desse método tendem a diminuir essas fragilidades (André, 2001, 2007, 2013; Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014; Oliveira *et al.*, 2003; Sampaio *et al.*, 2022; Sampaio; Lycarão, 2017; Seramim; Walter, 2017; Van Zanten, 2004).

Embora a AC seja um método bastante utilizado na pesquisa qualitativa em educação, na perspectiva de Bardin existem algumas limitações associadas à sua utilização. A seguir, apresentam-se as principais limitações.

- Risco de reducionismo: a AC, na perspectiva de Bardin, exige que os dados sejam categorizados e reduzidos a um número limitado de categorias. Isso pode levar a uma simplificação excessiva dos dados e a uma perda de nuances e complexidades presentes nos dados.
- Sobre-exceder na subjetividade diante da construção das categorias: a construção das categorias de análise na AC envolve subjetividade, refletindo as escolhas e interpretações do pesquisador. Embora a subjetividade seja uma característica inerente e enriquecedora na pesquisa qualitativa, o exagero na subjetividade pode ser uma limitação, pois pode levar a resultados variados e inconsistentes entre diferentes pesquisadores. Para mitigar esse impacto, é crucial que os pesquisadores adotem uma abordagem rigorosa e transparente, documentando detalhadamente o processo de construção das categorias e as justificativas para suas escolhas. Isso assegura que outros pesquisadores possam compreender as decisões tomadas e avaliar a consistência e validade dos resultados obtidos.
- Falta de atenção ao contexto: a AC, na perspectiva de Bardin, pode negligenciar o contexto em que os dados foram produzidos. Isso pode levar a uma compreensão limitada dos significados presentes nos dados e a conclusões equivocadas.
- Dificuldade em lidar com dados não textuais: a AC é um método voltado principalmente para dados textuais, o que pode limitar sua utilidade em pesquisas que envolvem outras formas de comunicação, como imagens, áudio e vídeo.
- Limitações na generalização dos resultados: a AC, na perspectiva de Bardin, é uma técnica voltada para a análise de dados específicos e não permite a generalização dos resultados para uma população mais ampla. É importante que o pesquisador esteja ciente dessas limitações ao utilizar a AC em suas pesquisas.

Entretanto, a AC, na perspectiva de Bardin, oferece várias contribuições importantes para a pesquisa qualitativa em educação. A seguir, são apresentadas algumas das principais contribuições.

- Permite uma análise sistemática e rigorosa dos dados: a AC, na perspectiva de Bardin, oferece um conjunto de procedimentos e técnicas que permitem uma análise sistemática e rigorosa dos dados coletados em pesquisas qualitativas em educação. Isso viabiliza que o pesquisador explore os dados de forma mais profunda e estruturada, identificando padrões, categorias e temas relevantes.
- Possibilita uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados: a AC, na perspectiva de Bardin, permite que o pesquisador explore os significados e as interpretações presentes nos dados coletados, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e complexa dos fenômenos em estudo. Isso pode contribuir para a produção de conhecimento mais robusto e teoricamente embasado sobre a área da educação.
- Oferece uma abordagem flexível e adaptável: a AC, na perspectiva de Bardin, é uma abordagem flexível e adaptável que pode ser aplicada a diferentes tipos de dados e contextos de pesquisa. Isso significa que o pesquisador pode utilizar a AC em pesquisas qualitativas em educação de diferentes naturezas e objetivos, adaptando-as às necessidades específicas da sua pesquisa.

- Possibilita a identificação de lacunas na literatura: a AC, na perspectiva de Bardin, permite que o pesquisador identifique lacunas na literatura e áreas que podem ser mais exploradas. Isso pode contribuir para o avanço da pesquisa em educação e para a produção de conhecimentos mais atualizados e relevantes.
- Permite a triangulação dos dados: a AC, na perspectiva de Bardin, pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas de coleta e análise de dados, como a observação participante, as entrevistas e os grupos focais. Isso oportuniza que o pesquisador triangule os dados e obtenha uma compreensão mais completa e multifacetada dos fenômenos estudados.

Outra característica marcante que o método pautado na AC propicia é que se elucidem dados, em geral, latentes nas mensagens fornecidas pelos locutores. A interpretação das percepções dos atores sociais é uma atividade complexa, que pode ser abordada com algum sucesso por meio dessa técnica metodológica e pelas aberturas que ela proporciona, construindo, assim, um movimento de ida e volta entre sujeito, objeto e teoria.

Assim, a pertinência do método de AC ao problema da pesquisa e a criatividade do pesquisador em produzir os dados residem na possibilidade de se estabelecerem interlocuções que sustentem as argumentações teóricas e os achados evidenciados, o que, nas pesquisas educacionais, é fulcral para a compreensão dos temas, problemas e fenômenos pesquisados, ampliando-se, assim, o repertório conceitual e compreensivo acerca deles. Essas e outras questões apresentam desdobramentos nos processos investigativos que requerem olhares a partir da racionalidade crítico-reflexiva, buscando compreender os significados e o processo constitutivo do fenômeno ou problema, assim como os fatores que nele interferem. Para tanto, os dados qualitativos são uma base sólida de subsídio para essa empreitada.

Ante o exposto e reconhecendo as contribuições desenvolvidas, faz-se pertinente considerar, como destacam Sampaio *et al.* (2023), a importância de um olhar crítico acerca do uso da AC, de modo a qualificá-la no processo reflexivo das produções, contextualizando-a e transpondo a repetição do passo a passo do método, comumente identificado nas produções analisadas, como destacam os autores.

Em que pesem as discussões acerca das contribuições e limites do uso da AC, reconhece-se sua efetividade para a produção de novos conhecimentos, pois se insere na compreensão da realidade por meio de técnicas que exploram os meandros muitas vezes negligenciados ou até mesmo não percebidos pelo pesquisador em análises mais objetivas. Contudo, o uso desse método nas pesquisas educacionais precisa articular-se como um caminho que se persegue, buscando construir outras possibilidades a serem seguidas por meio do rigor e do comprometimento científico, explicando-o e contextualizando-o com o meio em que se produzem as materialidades e não apenas utilizando-o como uma descrição necessária à justificação dos caminhos escolhidos.

Nesse sentido, Sampaio *et al.* (2022), ao avaliarem a qualidade da aplicação da AC em pesquisas desenvolvidas no Brasil, destacam a baixa qualidade geral na sua aplicação, indicando, contudo, existir um cuidado na apresentação das categorias e temas que balizam as análises, referenciando e baseando-se nas diferentes versões do manual de Bardin. Por conseguinte, nota-se, a partir das contribuições e limites evidenciados anteriormente, a necessidade de promover, qualificar e ampliar o uso da AC nas produções acadêmicas no contexto brasileiro, promovendo um aprofundamento teórico e prático de sua aplicabilidade, e não apenas a reprodução discursiva do encaminhamento metodológico.

Reside, ante o exposto, o desafio de aproximar as contribuições teóricas da AC com a sua aplicabilidade no processo de investigação e, em especial, na análise e discussão dos dados produzidos, promovendo, com maior ressonância e rigorosidade, todas as etapas propostas por Bardin, e não apenas descrevendo-as e sistematizando-as no corpo da produção realizada. Ao transpor a superficialidade da apresentação e ao demonstrar a sua presença nas etapas do processo analítico, potencializa-se o uso, creditando confiabilidade e reconhecimento aos resultados apresentados. Essa percepção se aproxima das contribuições de Seramim e Walter (2017), quando destacam a importância de não se desprezarem as etapas da aplicação desse método e da necessidade da articulação com o contexto de análise, deixando claros os desdobramentos na apresentação das discussões dos dados, e não apenas sistematizando o processo.

A intersecção das etapas da aplicação do método com o processo descritivo, analítico e interpretativo dos dados atribui, à construção do conhecimento, maior confiabilidade e amadurecimento acadêmico do pesquisador, que consegue, de forma coerente, apresentar os caminhos percorridos e suas interlocuções com a realidade pesquisada, constituindo-se, assim, em uma alternativa para explorar os limites da aplicação da AC em subsídios e contribuições para a compreensão do objeto de estudo.

Perseguir esses meandros é um compromisso do pesquisador que busca compreender e contribuir para apontar novos caminhos na produção do conhecimento. Reconhece-se que, entre desafios e possibilidades, os limites e horizontes da AC têm se mostrado estruturados, didáticos e metodologicamente rigorosos e pertinentes, além de apresentarem um potencial aplicável, já que se fundamentam em bases teóricas e epistemológicas que lhes conferem confiabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo e o problema da pesquisa, descrevem-se, neste artigo, de forma contextualizada, as compreensões sobre pesquisa qualitativa e análise de seus dados, assim como o método e a técnica de AC, refletindo sobre suas contribuições e limitações para as pesquisas educacionais.

No que se refere à pesquisa qualitativa, percebe-se, a partir de sua contextualização histórica, que ela deriva, em grande medida, dos esforços da antropologia em compreender como as sociedades se organizam e como são estabelecidas as relações entre indivíduos. É evidente que os dados qualitativos são fontes de uma multiplicidade de elementos que permitem compreender os sentidos e significados presentes nas concepções e percepções dos sujeitos em relação ao tema, objeto ou problema de pesquisa.

Nota-se que tanto a abordagem qualitativa das pesquisas quanto a produção e análise de seus dados, bem como os instrumentos, métodos e técnicas empregados, representam um avanço nos caminhos investigativos no contexto educacional. Isso ocorre porque essas abordagens transpõem as práticas experimentais e a objetividade, abrindo caminho para perspectivas que acolham diferentes formas de contemplar e estabelecer relações com as questões sociais que, de fato, têm influência na forma como os sujeitos identificam ou se portam diante do fenômeno em estudo.

Analisando o método de AC a partir de Bardin (2016), observou-se a existência de interlocução entre as três etapas desse procedimento. Diante da amplitude do processo organizacional, sistemático e metodológico dessa técnica, pretendeu-se dar destaque às fases da AC. Salienta-se que a pré-análise, além da interação com o *corpus* identificado, contribui para a composição da materialidade de forma comprometida com a etapa seguinte, que consiste na exploração do material. É nessa segunda etapa que emergem as categorias a serem analisadas na etapa final, referenciada como interpretação dos dados. As fases constitutivas da AC são determinantes e complexas e requerem a correta execução e exploração do material, potencializando o processo analítico e a construção do conhecimento.

Na apresentação das seis técnicas de AC, observam-se diferentes possibilidades de analisar dados qualitativos. Destaca-se e reconhece-se, a partir das características e delineamentos apresentados por Bardin (2016), que a análise categorial é a técnica que mais se aproxima do contexto das pesquisas educacionais. Com a análise das diferentes técnicas, nota-se a pertinência necessária em delinear a pesquisa, articulando as escolhas metodológicas ao objeto, tema, problema ou fenômeno de estudo, bem como ao objetivo estabelecido e ao referencial teórico utilizado.

Pode-se destacar que, ao observar as relações na construção metodológica e o emprego rigoroso das fases da AC, as contribuições dessa técnica analítica se espraiam. Isso ocorre, principalmente, pelo fato de ela favorecer a revisão, a reconstrução, a ampliação e a sistematização de dados que partem das vivências dos sujeitos, dos sentidos e dos significados atribuídos. Esses dados só podem ser compreendidos analisando-se detalhadamente as diferentes manifestações e expressões dos sujeitos em relação ao objeto de estudo, contextualizando-as com o espaço e o tempo em que se inserem.

No entanto, a abordagem pautada na AC apresenta limitações para a pesquisa qualitativa em educação. Dentre elas, pode-se incluir o risco de reducionismo, o sobre-exceder na subjetividade diante da construção das categorias, a dificuldade em lidar com dados não textuais e as limitações na generalização dos resultados. É importante que o pesquisador esteja ciente dessas limitações ao utilizar a AC em suas pesquisas, de modo a não tornar a sua pesquisa desqualificada.

Ressalta-se que o movimento interpretativo e discursivo das contribuições e limitações da AC apresenta-se fecundo diante do espraiamento de sua utilização e da rigorosidade científica necessária para qualificar a produção do conhecimento, o que requer um embasamento teórico e o constante revisitá-la e problematizar a sua utilização. Nesse sentido, infere-se, a partir das reflexões em tela, que o uso da Análise do Conteúdo deve compor as produções acadêmicas de forma contextualizada, integrativa e explicativa durante as diferentes etapas de sua construção, e não apenas como uma descrição detalhada e uma sistematização de seu método. Assim, acredita-se que o enfrentamento aos limites observados poderá ser transformado em contribuições, pois, como percebido, alguns dos limites se impõem pela própria dificuldade do pesquisador em percorrer os meandros e dominar a sua aplicação.

É, portanto, necessário que estudos futuros contemplem, também, discussões acerca de como a AC é apresentada, incorporada e contextualizada nas produções, buscando-se compreender as implicações e dificuldades encontradas pelos pesquisadores e como essas influenciam nas discussões dos dados produzidos a ponto de se caracterizarem como limitações em seu uso. Almeja-se, dessa forma, contribuir para que novas pesquisas acolham a possibilidade de se estabelecerem nexos, aproximações de forma crítico-reflexiva durante todo o percurso analítico e de produção de dados, contribuindo, assim, para a eficácia, a confiabilidade e a construção dos resultados de forma significativa e para a compreensão do objeto de estudo na perspectiva das pesquisas qualitativas, cuja relevância está em descobrir sentidos e significados em torno da realidade estudada.

Por fim, como não se tem a pretensão de se esgotar o debate acerca desse tema, considera-se que as contribuições teóricas e reflexivas apresentadas funcionem como aberturas epistemológicas e metodológicas que contribuem para que os pesquisadores possam se debruçar sobre a AC para explorar os dados das pesquisas. Além disso, sinaliza-se a importância da realização de novas pesquisas e qualificações detalhadas e contextualizadas das diferentes técnicas que fazem parte do método de AC e de suas contribuições para o contexto educacional e o desenvolvimento dos processos de pesquisa e de fazer ciência.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742001000200003&lng=es&nrm=iso Acesso em: 14 maio 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6/6>. Acesso em: 14 maio 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernardete Angelina. *Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução*. 2008. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/modulo-vii-pesquisaqualitativa-parte-ii/file>. Acesso em: 15 maio 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Heloísa Fernanda Francisco; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CAMARGO, Carolina Ortiz de. Análise de conteúdo: pressupostos teóricos. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 48-62, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/42>. Acesso em: 16 maio 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, Brasília, n. 57, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar categorias e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, v. 7, n. 1, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Ampl. Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Marcello; LOGUECIO, Rochele de Quadros. A Análise de Conteúdo Como Estratégia de Pesquisa Interpretativa em Educação em Ciências. *Revista Revelli – Educação, Linguagem e Literatura*, v. 6, n. 2, p. 33-49, 2014. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3006>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Libro, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/600/616>. Acesso em: 24 maio 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLÄSER-ZIKUDA, Michaela; HAGENAUER, Gerda; STEPHAN, Melanie. The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 21, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>

GONÇALVES, Anderson Tiago. Peixoto. Análise de Conteúdo, Análise de Discurso e Análise de Conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. *Administração: ensino e pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 275-300, maio/jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2016.v17n2.323>

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 26 maio 2023.

LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. *Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/58>. Acesso em: 16 jan. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MELLO, Sandra Costa; NETTO, Natália; LIMA, Carolina Barreiros. Avanços da Análise de Conteúdo nas Pesquisas em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 80, p. 365-382, 2024. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30777>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giarettta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143988>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa Qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. V. Freire.; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v4i9.6479>

PAIVA, Adriana Borges de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; HIILESHEIM, Mara Cristina Piolla. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-33, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/40>. Acesso em: 25 maio 2023.

PALMEIRA, Lana Lisiê de Lima; CORDEIRO, Carla Priscila; PRADO, Edna Cristina do. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação de dados qualitativos nas pesquisas educacionais. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 14-31, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/17159>. Acesso em: 26 maio 2023.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Análise de conteúdo como contribuição metodológica para a pesquisa no campo da política e gestão da educação. *Revista Imagens da Educação*, v. 12, n. 3, p. 146-171, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/57552>. Acesso em: 18 maio 2023.

PREZENSZKY, Bruno Cortegoso; MELLO, Roseli Rodrigues de. Pesquisa Bibliográfica em Educação: Análise de Conteúdo em Revisões Críticas da Produção Científica em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25221>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SAMPAIO, Rafael; LYCARIÃO, Diógenes. Eu quero acreditar! Da importância, formas de uso e limites dos testes de confiabilidade na Análise de Conteúdo. *Rev. Sociol. Polit.*, v. 26, p. 31-47, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-987318266602>

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SANCHEZ, Cristiane Sinimbu; MARIOTO, Djiovanni Jonas França; ARAUJO, Beatrice Cristina dos Santos; HERÉDIA, Larissa Helena Olivares; PAZ, Felipe Schwarzer; TIGRINHO, Camila Schiavon; SOUZA, Josiane Ribeiro de. Muita Bardin, pouca qualidade: uma avaliação sobre as análises de conteúdo qualitativas no Brasil. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 10, n. 25, p. 464-494, set./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.547>

SAMPAIO, Rafael; LYCARIÃO, Diógenes; CODATO, Adriano; MARIOTO, Djiovanni Jonas França; BITTENCOURT, Maiane; NICHOLS, Bruno; SANCHEZ Cristiane Sinimbu. Mapeamento e

reflexões sobre o uso da análise de conteúdo na SciELO – Brasil (2002–2019). *New Trends in Qualitative Research*, v. 15, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e747>

SERAMIM, Ronaldo Jose; WALTER, Silvana Anita. O que Bardin diz que os autores não mostram: estudo das produções científicas brasileiras do período de 1997 a 2015. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 241-269, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n2.478>

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@r Revista Eletrônica*, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://www.fei.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, Bruna Alves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; BRITTO, Ana Paula Gonçalves. Análise de Conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em Educação. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 44, p. 52-66, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2353/1448>. Acesso em: 15 maio 2023.

SOUSA, José Raul; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

TRIVIÑOS, Augusto Níbaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN ZANTEN, Agnês. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>. Acesso em: 4 maio 2023.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454>. Acesso em: 4 maio 2023.

Submetido: 02/01/2024

Preprint: 02/01/2024

Aprovado: 19/07/2024

CONTRIBUIÇÃO DOS(DAS) AUTORES(AS):

Autor 1 – Idealização do estudo, escrita, análise dos dados, revisão e edição do manuscrito.

Autor 2 – Idealização e orientação do estudo, escrita e revisão do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE:

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.