

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC**

**METODOLOGIA DE PESQUISA  
CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
INCLUSIVA**

# Metodologia de Pesquisa Científica em Educação Especial e Inclusiva

Como citar este E-book:

ABNT: FOGAÇA, FABIANE FERRAZ SILVEIRA.

**Metodologia de Pesquisa em Educação Especial.**

Santo André: Editora UFABC, 2022.

APA: Fogaça, Fabiane Ferraz Silveira. **Metodologia de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva.**

Santo André: Editora UFABC, 2022.



SANTO ANDRÉ - SP  
2022

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Edital nº 5/2018.



# CRÉDITOS

## **Universidade Federal do ABC**

Dácio Roberto Matheus - Reitor

Wagner Carvalho - Vice-Reitor

## **Universidade Aberta do Brasil**

Angela Terumi Fushita – Coordenadora Geral  
Anderson Orzari Ribeiro – Coordenador Adjunto

## **Curso de Educação Especial e Inclusiva**

Priscila Benitez - Coordenadora  
Carla Rodriguez - Coordenadora Adjunta

## **Autora (Organização)**

Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

## **Diagramação**

José Adriano Silva de Oliveira

## **Designer Instrucional**

Maria Goretti Menezes Miacci

## **Descrição das imagens**

Mariana Tavares e Moisés César Reis

## **Consultora em audiodescrição**

Luciane Maria Molina Barbosa

## **Tradução e Interpretação Libras-Português**

Fabiane Gonçalves Cardoso e Thayná Carvalho de Almeida

## **Estagiário**

Gustavo Lion Alves de Oliveira

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

M593 Metodologia de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva [recurso eletrônico] /  
Organizado por Fabiane Ferraz Silveira Fogaça. — Santo André, SP : Universidade  
Federal do ABC, 2022.

47 p. : il. – (Educação Especial e Inclusiva ; 4)

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB),  
Edital nº 5/2018.

ISBN: 9786557190333

1. Metodologia de Pesquisa. 2. Educação Especial e Inclusiva. I. Vieira, Fabiane  
Ferraz Silveira, org. II. Série.

CDD 22 ed. – 371.9

# **SOBRE A COLETÂNEA DE E-BOOKS**

## **da primeira turma do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC**

Os e-books que integram a Coletânea do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC foram escritos por docentes aprovadas/os em editais específicos da UAB-UFABC em parceria com docentes que atuaram na tutoria do curso ou ainda, externas/os convidadas/os para a escrita. Trata-se da primeira turma do curso, que foi integralmente financiada pela CAPES no Programa UAB - Edital nº 5/2018.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por reformulações, uma vez que sua organização original estava vinculada a uma oferta presencial. Apesar da aprovação do PPC em 2018 nos Conselhos da UFABC, devido à instabilidade política vivenciada no Brasil, desde o ano de 2016, sobretudo aos investimentos públicos em educação, foi possível implementar a primeira oferta apenas em outubro de 2020. A proposta pedagógica da especialização tem como objetivo implantar e ofertar um curso de Educação Especial e Inclusiva que fornecesse subsídios teóricos e práticos para instrumentalizar profissionais que atuam na área educacional, com conhecimentos sólidos em Educação Especial e Inclusiva para garantir a qualidade do processo inclusivo do público-alvo da Educação Especial.

O nosso trabalho seguiu o paradigma da colaboração e envolveu reuniões com oficinas temáticas, em que foram deliberadas decisões acerca da organização e implementação do curso. Foi a partir destas reuniões de planejamento que discutimos as ações do curso e tomamos decisões, pois compreendemos a inclusão enquanto processo social complexo que envolve os diferentes segmentos sociais. Outra proposta foi o trabalho colaborativo entre professor/a formador/a, equipe de tutoria (regular e de AEE - Atendimento Educacional Especializado) e professor/a de TCC no planejamento do material didático. Envolver a equipe no trabalho colaborativo é fundamental para validar as ações inclusivas compreendidas como premissas do curso.

Entende-se que a colaboração de todos os segmentos, incluindo cursistas, para tomada de decisão coletiva, pode ser uma forma viável para garantir a gestão educacional democrática do Curso de Especialização. Aplicar os conceitos educacionais nem sempre é uma tarefa fácil, requer planejamento e muita escuta para tomada de decisão. Ouvir as diferentes narrativas propostas e tomar decisões fundamentadas na discussão democrática foi a premissa que se pretendeu alcançar com a oferta da primeira turma. As disciplinas estão organizadas em três eixos principais, compondo carga horária total do curso 615 horas.

O eixo teórico contou com seis disciplinas, a destacar:

- Ambientação digital e Introdução a Educação Especial e Inclusiva (15 horas) – Professor Doutor Bruno Galasso
- Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Dra Kate M. O. Kumada
- Neurociências da Linguagem (30 horas) – Professora Doutora Maria Teresa Carthey-Goulart
- Políticas Afirmativas: governamental e não governamental (30 horas) – Professora Doutora Cristina Miyuki Hashizume
- Diversidade e Multiculturalismo (30 horas) – Professora Doutora Katia Norões
- Aspectos Biológicos, Psicológicos e Sociais na Educação Especial e Inclusiva: intervenção precoce (30 horas) – Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano

O eixo específico foi composto por cinco disciplinas elencadas na sequência:

- Teorias da Aprendizagem: Público da educação inclusiva / Transtornos Específicos da Aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia) (30 horas) – Professora Doutora Katerina Lukasova
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro do Autismo – TEA) (30 horas) – Professora Doutora Alice Resende
- Teorias da Aprendizagem: Surdez e Surdocegueira (30 horas) – Professora Doutora Claudia R. Vieira

- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Física, deficiência múltipla e Altas habilidades/Superdotação (30 horas) – Professora Doutora Mara Pasian
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Visual (30 horas) – Professora Doutora Vanessa C. Paulino

O eixo prático-pedagógico envolve oito disciplinas, a mencionar:

- Tecnologia Assistiva, acessibilidade, comunicação aumentativa e alternativa e desenho universal para aprendizagem (30 horas) – Professora Doutora Luciana Pereira
- Metodologia da Pesquisa Científica aplicada à Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Doutora Fabiane F. S. Fogaça
- Didática de Ensino na Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Doutora Claudia R. Vieira
- Noções de Libras, Braille, Guia-Vidente (30 horas) – Professora Doutora Kate M. O. Kumada
- Adequações Metodológicas e Curriculares (30 horas) – Professora Doutora Camila Domeniconi
- Projetos Pedagógicos Acessíveis (30 horas) – Professor Doutor Carlos Rocha
- Estágio Curricular (105 horas) – Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (15 horas)

Mediante o exposto, esperamos que o e-book **Metodologia de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva** que serviu como apoio didático na referida disciplina, auxilie na disseminação de conhecimentos cientificamente comprovados na área da Educação Especial e Inclusiva, para garantir a propagação de práticas baseadas em evidências na área educacional brasileira.

*Coordenação de Curso*



# SUMÁRIO

<b>Apresentação - Palavra das autoras .....</b>	<b>9</b>
<b>Prefácio .....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1 - Problema de Pesquisa e Objetivo .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 2 - Método de Estudo de Caso .....</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo 3 - Método de Estudo Conceitual .....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 4 - Método de Avaliação de Programas .....</b>	<b>40</b>
<b>Sobre a autora .....</b>	<b>49</b>

# Apresentação - palavra da autora

Em cursos de graduação e pós-graduação constata-se a relevância que a disciplina de metodologia de Pesquisa carrega dentro da grade curricular, pois, muitas vezes, o aluno não tem contato com os padrões de um trabalho acadêmico antes de ingressar na faculdade. Dessa forma, é muito importante que as instituições disponibilizem, em pelo menos um período, uma disciplina voltada para a área em questão. No que diz respeito à disciplina de metodologia, é de extrema relevância que os docentes focalizem na apresentação das características principais de cada método, seus pontos positivos e suas dificuldades, para que o aluno saiba como conduzir sua pesquisa. As dificuldades concernentes ao método estão relacionadas à sua escolha, bem como à boa utilização do delineamento no momento de redigir a pesquisa e coletar os dados. Por fim, entende-se que a disciplina de Metodologia de Pesquisa tem papel fundamental no que concerne à compreensão dos elementos necessários para uma boa e relevante pesquisa científica, pois auxilia os alunos de forma a diminuir consideravelmente suas principais dificuldades.

*Fabiane Ferraz Silveira Fogaça*

**PARA ACESSAR O TEXTO DO "APRESENTAÇÃO - PALAVRAS DA AUTORA "TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A SEGUIR:**

<https://youtu.be/oshe6GCzoQ>



# Prefácio

A definição do método é algo particular do(s) pesquisador(es) e cabe a ele(s) a identificação da melhor maneira de atingir os resultados esperados e responder suas indagações iniciais. Existe uma relação muito próxima entre Tema, Problema de Pesquisa e Objetivos. As referências sobre Metodologia de Pesquisa mostram o quanto o alinhamento entre os três elementos é importante e constituem desafios iniciais aos estudantes, especialmente os que desenvolvem uma pesquisa ou monografia de conclusão de curso pela primeira vez. No Capítulo 1. serão abordados conceitos e recomendações sobre as definições do Problema de Pesquisa e Objetivos.

O Capítulo 2 tratará sobre o método de Estudo de Caso, que tem a finalidade de produzir dados detalhados de um fenômeno que está sendo investigado, e que, portanto, existem muitas questões na literatura a serem esclarecidas. O método de pesquisa de Estudo Conceitual será abordado no Capítulo 3. As pesquisas que se utilizam das características do Estudo Conceitual não apresentam uma intervenção direta sobre a realidade, mas buscam maior sustentação e aprofundamento de teorias.

Por fim, no Capítulo 4, entende-se que a disciplina de Metodologia de Pesquisa tem papel fundamental no que concerne à compreensão dos elementos necessários para uma boa e relevante pesquisa científica, pois auxilia os alunos de forma a diminuir consideravelmente suas principais dificuldades.

Boa leitura e bons estudos!

*Fabiane Ferraz Silveira Fogaça*

**PARA ACESSAR O TEXTO DO "PREFÁCIO" TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A SEGUIR:**

<https://youtu.be/EHI9fSMF9oc>



# Capítulo 1

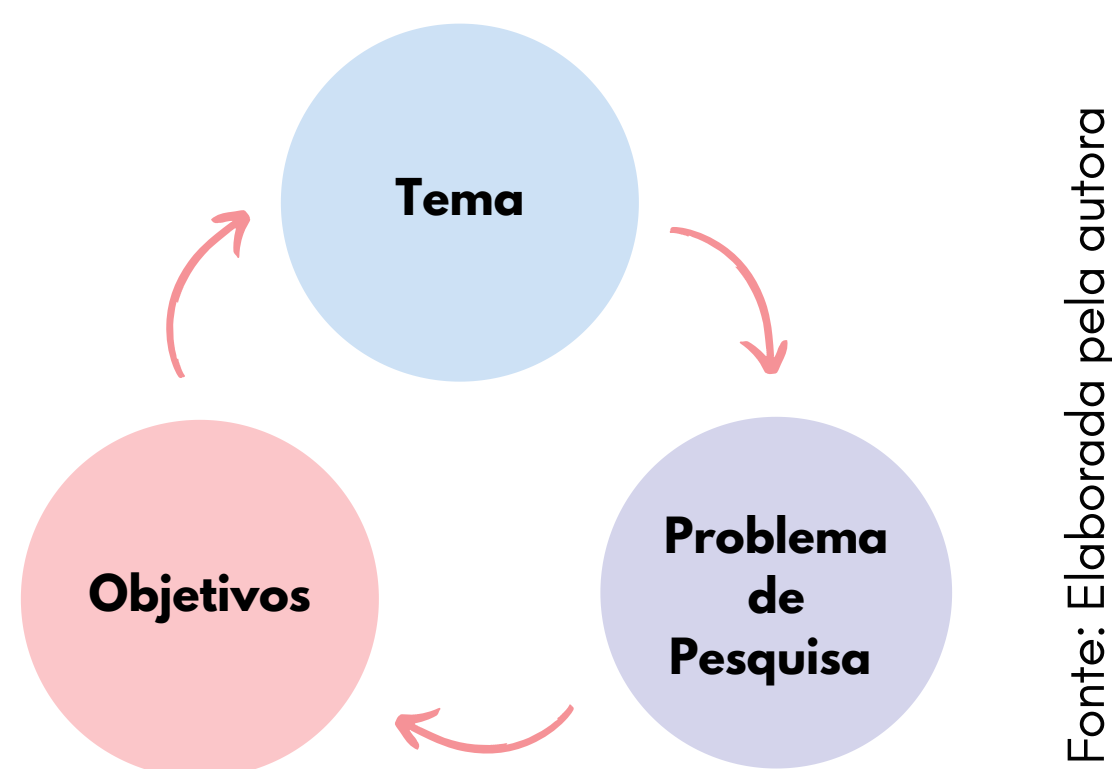
## Problema de pesquisa e objetivo

Alguns estudantes durante a realização de um curso se deparam com temas de interesse e já se preparam para a organização do problema de pesquisa da monografia de conclusão. Outros estudantes têm muitos interesses e apresentam dificuldades para a seleção de um tema que seja de interesse pessoal e científico. E, por fim, existem àqueles que apresentam algumas dificuldades na escolha do tema e definição do problema de pesquisa e que deixam tais decisões para o final do curso ou necessitam de suporte substancial do orientador.

### 1.1 Tema

O tema de uma pesquisa pode ser definido como uma elaboração inicial, que aborde a área, assunto que se pretende investigar e seus limites. No esquema da Figura 1, observamos as relações entre Tema, Problema de Pesquisa e Objetivos.

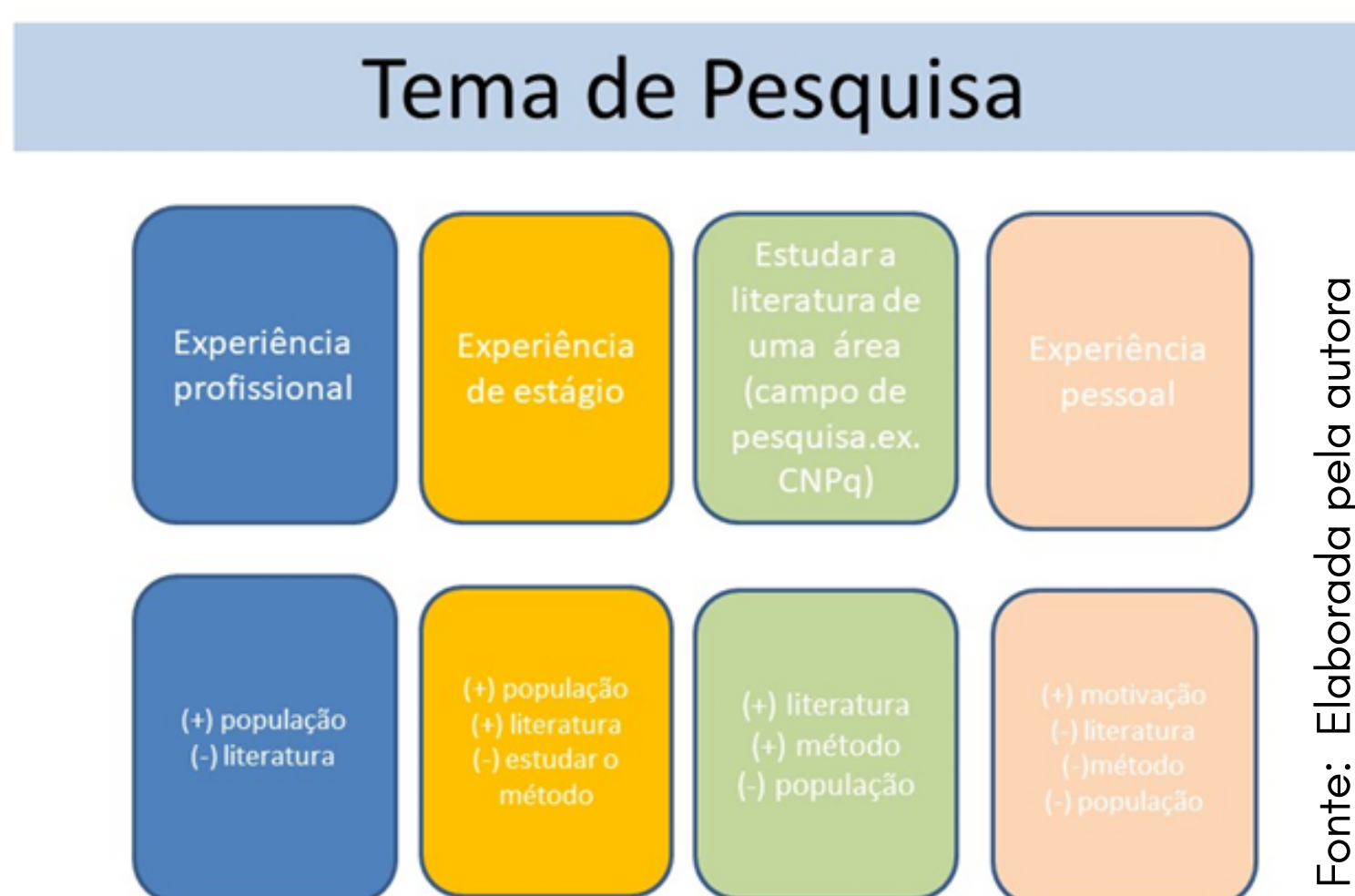
**Figura 1** - Esquema *Tema, Objetivos e Problema de pesquisa*



**Audiodescrição Figura 1** - Esquema formado por três círculos e três setas nas cores vermelha. Os círculos e as setas se intercalam. O formato do esquema é triangular. A palavra TEMA está escrita sobre o círculo superior. Os outros dois círculos estão abaixo e alinhados. A frase PROBLEMA DE PESQUISA está escrita sobre o círculo inferior à direita. A palavra OBJETIVOS está escrita sobre o círculo inferior à esquerda. Fim da descrição de imagem.

Na experiência docente e orientação de pesquisas tenho trabalhado com alguns pontos, que podem auxiliar os estudantes com dificuldades na delimitação do tema. No esquema da **Figura 2**, chamado de “Fontes de ideias” para a elaboração do tema da pesquisa, são apresentadas vantagens e desvantagens de cada uma das opções.

**Figura 2** – Esquema Fonte de ideias



**Audiodescrição Figura 2** - Esquema formado por oito retângulos. O esquema tem como título TEMA DE PESQUISA. Os retângulos estão alinhados em duas linhas. Cada linha possui quatro retângulos. Na primeira linha. Sobre o primeiro retângulo de cor azul está escrito: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL. Sobre o segundo retângulo de cor amarela está escrito: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO. Sobre o terceiro retângulo de cor verde está escrito: ESTUDAR A LITERATURA DE UMA ÁREA. Sobre o quarto retângulo de cor rosa está escrito: EXPERIÊNCIA PESSOAL Na linha inferior. Sobre o primeiro retângulo de cor azul está escrito: + POPULAÇÃO – LITERATURA. Sobre o segundo retângulo de cor amarela está escrito: + POPULAÇÃO + LITERATURA – ESTUDAR O MÉTODO. Sobre o terceiro retângulo de cor verde está escrito: + LITERATURA + MÉTODO – POPULAÇÃO. Sobre o quarto retângulo de cor rosa está escrito: + MOTIVAÇÃO – LITERATURA – MÉTODO – POPULAÇÃO.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

As experiências profissionais podem ser uma fonte de ideias para o tema. Por meio de tais experiências o aluno poderá ter facilidade de encontrar uma população de interesse (aspecto vantajoso indicado por um sinal de mais), mas provavelmente não terá estudado o tema de forma apropriada (aspecto de desvantagem indicado por um sinal de menos) e terá que realizar um aprofundamento teórico sobre o tema. Experiências pessoais também podem trazer algumas ideias, mas devemos tomar cuidado com o nível de envolvimento/proximidade em relação aos envolvidos (desvantagem). As áreas de conhecimento do CNPq trazem palavras-chave importantes, que indicam temáticas com bastante material já produzido.

O entendimento de um campo de pesquisa traz ideias importantes quanto a objeto de estudos e métodos comumente utilizados (aspecto vantajoso), entretanto, o aluno terá um esforço adicional na busca por uma população para participar do seu estudo (desvantagem). Enfim, todas as fontes de ideias representadas no esquema 2 trazem vantagens e desvantagens quanto a envolvimento, entendimento teórico e facilidades no acesso a uma população como possíveis participantes e os estudantes poderão fazer uma escolha considerando todos esses pontos.

## 1.2 Problema de Pesquisa

Sobre o Problema de Pesquisa existem alguns pontos de destaque na literatura sobre Metodologia de Pesquisa (GIL, 2002):

- Indica uma questão que merece ser respondida, pois ainda não foi suficientemente explorada em outros estudos. Dessa forma, para elaborar o Problema o estudante terá que ter acessado alguns materiais básicos da literatura e já ter desenvolvido uma compreensão teórica sobre o tema;
- Indica as condições que serão abordadas no estudo. As pesquisas podem abordar relações entre condições/variáveis e como as mesmas afetam indivíduos e/ou organizações. Por exemplo, na monografia desenvolvida por Freitas (2020), o problema de pesquisa versou sobre a avaliação da impulsividade e tolerância ao atraso (comportamento de esperar) em indivíduos com Síndrome de Down. O problema de pesquisa foi redigido da seguinte forma:

“Como já citado anteriormente, as interações sociais são facilitadas quando o indivíduo desenvolve a habilidade de tolerância ao atraso do reforçador, como um componente do autocontrole. Face ao exposto, questiona-se sobre as estratégias que favorecem o desenvolvimento da tolerância ao atraso do reforçador e diminuição da impulsividade em indivíduos com Síndrome de Down, bem como a participação do contexto familiar no desenvolvimento de tal habilidade”. As palavras que indicam as condições abordadas no estudo foram sinalizadas em itálico (tolerância ao atraso, impulsividade e estratégias da família) e que, portanto, estão organizadas no Problema de Pesquisa.

- Quando possível o problema pode indicar a lacuna existente em um campo de conhecimento, bem como a relevância do estudo. No estudo desenvolvido por Leite e Weber (2017), com o título “ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES: UM OLHAR DOS ESTUDANTES ADOLESCENTES”, os autores organizaram o seguinte problema de pesquisa:

“A atividade docente, sobretudo neste terceiro milênio, exige alta habilidade relacional por parte dos professores, para auxiliar no desenvolvimento global de seus alunos. A escola, por sua vez, é um ambiente facilitador de bons e maus relacionamentos diante de inúmeras oportunidades de relações que se estabelecem nesse contexto. As relações bem-sucedidas permitem às partes atingirem seus objetivos e outras não tão boas envolvem fatores de risco, comprometendo esse sucesso. Decidir pela carreira do magistério sugere uma enorme responsabilidade. Por estar à frente dos alunos, o professor exerce influência permanente sobre eles. A qualidade dessa relação influenciará no desenvolvimento educacional do aluno, de forma positiva ou negativa, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. As palavras que indicam as condições abordadas no estudo foram sinalizadas em itálico (*docente, habilidade relacional, desenvolvimento educacional do aluno*) e que, portanto, estão organizadas no Problema de Pesquisa.

- O problema não precisa ser necessariamente formulado em pergunta, ainda que alguns autores façam essa recomendação (MARCONI; LAKATOS, 2003). O essencial é que a redação do problema indique a questão que ainda precisa ser mais bem explorada.
- O problema deve ser claro e preciso e ser suscetível de solução (GIL, 2002).

Da minha experiência como professora na área de Metodologia de Pesquisa, costumo orientar os alunos para que escrevam o problema de pesquisa em um parágrafo que contemple as etapas:



**Frase 1.** Comece o problema de pesquisa com a condição mais geral/ ampla do seu estudo. Se existirem dados estatísticos oficiais sobre o problema, comece dessa forma.

**Frase 2.** Discuta a segunda condição do seu estudo, que tenha maior proximidade com o objetivo geral.

**Frase 3.** Discuta a terceira condição do seu estudo ou já apresente algumas relações entre as duas ou mais frases redigidas, indicando a questão que precisa ser explorada).

Segue o exemplo abaixo extraído da dissertação de Melissa Melo (2020) sobre o clima escolar na Educação a Distância estão destacadas as condições do estudo:

“Conforme se destacou, a percepção de um clima escolar positivo ou negativo afeta diretamente as relações entre os estudantes e as equipes de trabalho da Instituição (Frase 1). Apesar das características próprias da modalidade EAD, fatores como aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura também são verificados e valorizados nessa modalidade de ensino (Frase 2). Pressupõe-se que algumas dimensões do clima escolar da modalidade presencial são observadas também na modalidade EAD, ao passo que determinadas características implicarão na definição de dimensões exclusivas para essa modalidade (Frase 3). questiona-se sobre as implicações do uso do conceito de clima escolar, bem como sobre a necessidade de adaptar o instrumento já existente para a avaliação desse constructo na modalidade EAD, passando-se a examinar: **Quais características deve ter um instrumento para avaliar o clima escolar na modalidade EAD?** (questão que precisa ser melhor estudada).

## 1.3 Objetivo de pesquisa

Na sequência da elaboração do problema de pesquisa precisamos definir os objetivos do estudo.



**ATENÇÃO: Problema e objetivos não são a mesma coisa!**

Diferentes autores podem chegar a um mesmo problema de pesquisa e então caminharem com objetivos diferentes. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.24) “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar.” A descrição dos objetivos indicará a delimitação do estudo, por meio de ações que serão implementadas pelo autor e para tal, precisam ser redigidos com um ou mais verbos.

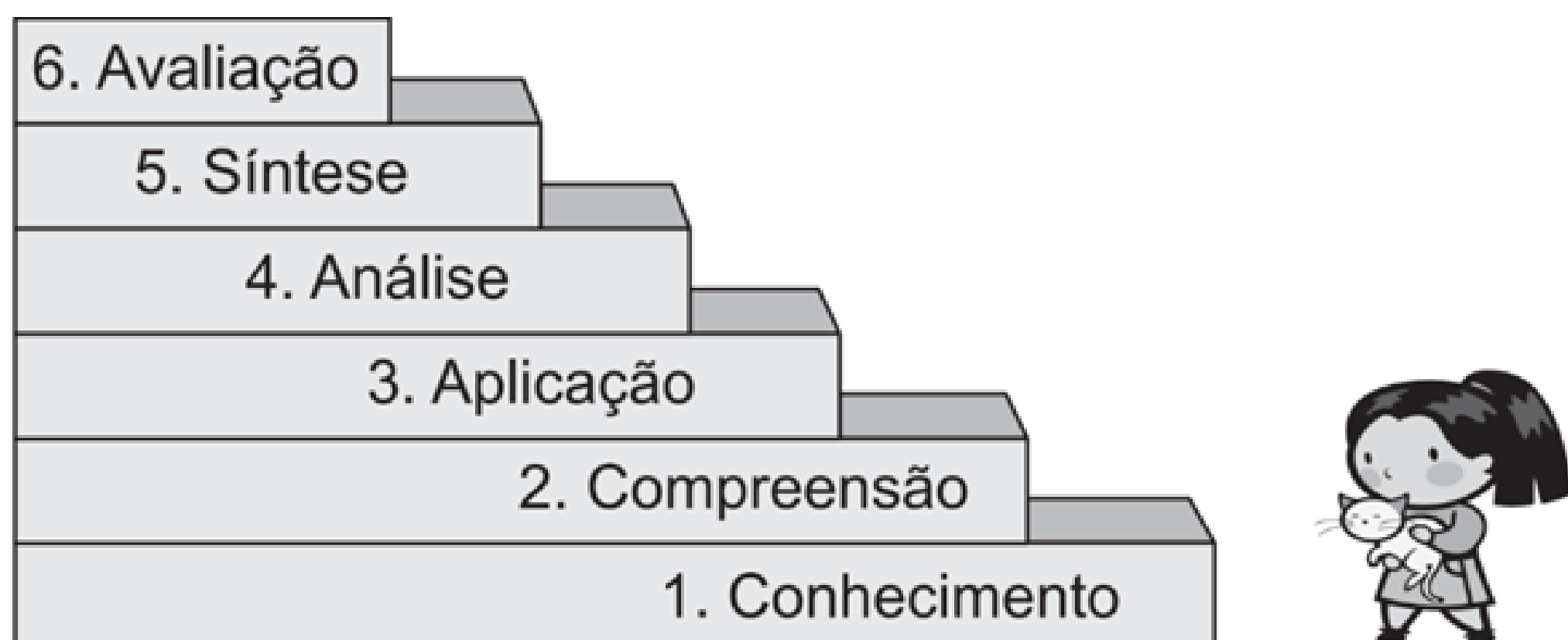
Os objetivos podem ser diferenciados em objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral é mais amplo e redigido em uma única frase (MARCONI; LAKATOS, 2003). Já os objetivos específicos indicarão as etapas menores que possibilitarão o alcance do objetivo geral.

Utilizar verbos para iniciar os objetivos:

- Exploratórios (conhecer, identificar, levantar, descobrir);
- Descritivos (caracterizar, descrever, traçar, determinar);
- Explicativos (analisar, avaliar, verificar, explicar).

Como fontes de ideias para objetivos também são de grande valia os objetivos de ensino de Bloom que ficaram conhecidos na literatura como Taxonomia de Bloom. Tal taxonomia traz uma proposta de objetivos cognitivos em uma estrutura do mais simples para níveis mais complexos (FERRAZ; BELHOT, 2010), que podem ser extremamente úteis na definição de objetivos de pesquisa.

**Figura 3** - Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom. Englehart, Furst, Hill e Krathwolh, que ficou conhecido como Taxonomia de Bloom



Fonte: Ferraz e Belhot (2010)

**Audiodescrição Figura 3** - Desenho nas cores branco e preto. No desenho tem uma menina pequena com cabelo amarrado, vestido e sapatos nos pés. Ela tem um gato branco em suas mãos. Ela está em pé parada diante de uma escada com seis degraus. No primeiro degrau de baixo está escrito: 1. CONHECIMENTO. No segundo degrau está escrito: 2. COMPREENSÃO. No terceiro degrau está escrito 3. APLICAÇÃO. No quarto degrau está escrito 4. ANÁLISE. No quinto degrau está escrito 5. SÍNTESE. No sexto degrau está escrito 6. AVALIAÇÃO. FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Conforme observado na **Figura 3**, as categorias comportamentos que indicam objetivos indicam um nível de aprofundamento cada vez mais complexo, da base para a parte superior.

Categoria	Descrição
1. Conhecimento	<p><b>Definição:</b> Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.</p> <p>Subcategorias: 1.1 Conhecimento específico: Conhecimento de terminologia; Conhecimento de tendências e sequências; 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: Conhecimento de convenção; Conhecimento de tendência e sequência; Conhecimento de classificação e categoria; Conhecimento de critério; Conhecimento de metodologia; e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento: Conhecimento de princípios e generalizações; Conhecimento de teorias e estruturas.</p> <p><b>Verbos:</b> enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembra, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
2. Compreensão	<p><b>Definição:</b> Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.</p> <p>Subcategorias: 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação.</p> <p><b>Verbos:</b> alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p>

3. Aplicação	<p><b>Definição:</b> Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p><b>Verbos:</b> aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p>
4. Análise	<p><b>Definição:</b> Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.</p> <p>Subcategorias: Análise de elementos; Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais.</p>
4. Análise	<p><b>Verbos:</b> analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p>
5. Síntese	<p><b>Definição:</b> Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.</p> <p>Subcategorias: 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos.</p> <p><b>Verbos:</b> categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.</p>
6. Avaliação	<p><b>Definição:</b> Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p>Subcategorias: 6.1 Avaliação em termos de evidências internas; e 6.2 Julgamento em termos de critérios externos.</p> <p><b>Verbos:</b> Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.</p>

Fonte: Ferraz e Belhot (2010, apud Bloom et. al. (1956), Bloom (1986), Driscoli (2000) e Krathwohl (2002))

**Audiodescrição do Quadro 1:** Quadro dividido em duas colunas, uma com título “categoria”, e outra com o título “Descrição”.

Há 6 categorias e para cada uma delas a explicação sobre Definição e Verbos.

**Categoria 1 -Conhecimento.** Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos. Subcategorias: 1.1 Conhecimento específico: Conhecimento de terminologia; Conhecimento de tendências e sequências; 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: Conhecimento de convenção; Conhecimento de tendência e sequência; Conhecimento de classificação e categoria: Conhecimento de critério; Conhecimento de metodologia; e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento: Conhecimento de princípios e generalizações; Conhecimento de teorias e estruturas. Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, lembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.

**Categoria 2 – Compreensão.** Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Subcategorias: 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação. Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.

**Categoria 3 – Aplicação.** Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias. Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.

**Categoria 4 – Análise.** Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interrelações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo. Subcategorias: Análise de elementos: Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais. Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.

Categoria 5 – Síntese. Definição: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um "todo". Subcategorias: 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos. Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar. planejar, propor. reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar. montar e projetar.

Categoria 6 - Avaliação. Definição: Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento. Subcategorias: 6.1 Avaliação em termos de evidências internas; e 6.2 Julgamento em termos de critérios externos. Verbos: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um review sobre detectar, estimar, julgar e selecionar. Fonte: Ferraz e Belhot (2010, apud Bloom et. al. (1956), Bloom (1986), Driscoli (2000) e Krathwohl (2002))

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Os verbos que apontam objetivos cada vez mais completos estão apresentados em detalhes no Quadro 1. Na base dos objetivos cognitivos estão os verbos relacionados ao Conhecer (p. ex. identificar e definir), seguido por Compreender (p. ex. descrever e classificar), Aplicar (p. ex. desenvolver e ilustrar), Analisar (p. ex. classificar e relacionar), Construir uma síntese (p. ex. planejar e sintetizar) e Avaliar (p. ex. comparar e interpretar).

## Verbos com base na Taxonomia de Bloom

Com os verbos da **Figura 4**, você poderá aplicar de acordo com as colunas da seguinte forma:

MEMORIZAR E COMPREENDER - em atividades conceituais de conhecimento;

APLICAR E ANALISAR - em atividades referentes a experiências e práticas ou a metodologia ativa de Estudo de Caso;

AVALIAR E CRIAR - em atividades referentes à metodologia ativa em Situação Problema (SP).

**Figura 4 - Verbos**

MEMORIZAR	COMPREENDER	APLICAR	ANALISAR	AVALIAR	CRIAR
Listar	Esquematizar	Utilizar	Resolver	Defender	Elaborar
Relembrar	Relacionar	Implementar	Categorizar	Delimitar	Desenhar
Reconhecer	Explicar	Modificar	Diferenciar	Estimar	Produzir
Identificar	Demonstrar	Experimentar	Comparar	Selecionar	Prototipar
Localizar	Parafrasear	Calcular	Explicar	Justificar	Traçar
Descrever	Associar	Demonstrar	Integrar	Comparar	Idear
Citar	Converter	Classificar	Investigar	Explicar	Inventar

Fonte: Disponível em: <https://i0.wp.com/amplifica.org/wp-content/uploads/2019/01/FARROUPILHA-%C3%89PICO.png>. Acesso em: 09 out. 2021.

**Audiodescrição do Figura 4:** Quadro de verbos. Está dividido em seis colunas e oito linhas. Cada coluna possui retângulos coloridos com uma palavra dentro, escrita em letras brancas. Primeira coluna, na cor azul: Memorizar. Abaixo dela as seguintes palavras, uma em cada linha: Listar, Relembrar, Reconhecer, Identificar, Localizar, Descrever, Citar. Na segunda coluna, na cor verde: Compreender, abaixo dela as seguintes palavras, uma em cada linha: Esquematizar, Relacionar, Explicar, Demonstrar, Parafrasear, Associar, Converter. Na terceira coluna, na cor roxa: Aplicar, abaixo dela as seguintes palavras, uma em cada linha: Utilizar, implementar, modificar, experimentar, calcular, demonstrar, classificar. Na quarta coluna, na cor laranja, Analisar. Abaixo dela as seguintes palavras, uma em cada linha: Resolver, categorizar, diferenciar, comparar, explicar, integrar, investigar. Na quinta coluna, na cor rosa: Avaliar, abaixo dela as seguintes palavras, uma em cada linha: Defender, delimitar, estimar, selecionar, justificar, comparar, explicar. Na sexta coluna, na cor vermelha: Criar, abaixo dela as seguintes palavras, uma em cada linha: Elaborar, desenhar, produzir, prototipar, traçar, idear, inventar. Fonte: Disponível em: <https://i0.wp.com/amplifica.org/wp-content/uploads/2019/01/FARROUPILHA-%C3%89PICO.png>. Acesso em: 09 out. 2021.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM

## MULTIMÍDIA

Aqui, você pode encontrar algumas recomendações do Prof. Dr. Robson Cruz sobre como desenvolver/aperfeiçoar a escrita acadêmica.

<https://www.youtube.com/watch?v=H4D-FubSkjk>





# REFERÊNCIAS

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, p. 421-431, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Célio Rodrigues; WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. Estilos de liderança de professores: um olhar dos estudantes adolescentes. **Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.**, v. 1, n. 1, p. 125-136, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Melissa Sabrina Salgado. **Adaptação de um instrumento de avaliação do clima escolar para a MODALIDADE DE EDUCAÇÃO a distância: Um estudo descritivo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2020.

**PARA ACESSAR O TEXTO DO "CAPÍTULO 1 - PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO"  
TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A  
SEGUIR:**

<https://youtu.be/A0EQ1bVCE0>



# Capítulo 2

## Método de Estudo de Caso

O método de Estudo de Caso tem a finalidade de produzir dados detalhados de um fenômeno que está sendo investigado. Tal método geralmente é aplicado em temáticas para as quais ainda existem muitas questões a serem esclarecidas ou quando são observados fenômenos peculiares ou notáveis (COZBY, 2005).

Neste capítulo serão abordadas as características do Estudo de Caso e algumas recomendações práticas.

Um aspecto importante apresentado por Gil (2002), na organização do método de Estudo de Caso consiste na definição dos participantes. Existe a possibilidade de inclusão de um único participante, poucos participantes ou uma unidade-caso, representada por uma organização ou instituição, (COZBY, 2005), um pequeno grupo social, um processo social, uma comunidade (GIL, 2002).

Como os preceitos éticos de realização de pesquisas com seres humanos preveem o consentimento na participação, o participante pode retirar o consentimento em qualquer etapa, incluindo a entrevista de devolutiva. Portanto, recomenda-se de dois a três participantes como um número mínimo dada a possibilidade de desistência dos mesmos até o final da etapa de coleta de dados, o que poderia invalidar todos os dados previamente coletados ou até a suspensão da pesquisa.

Sobre a quantidade máxima de participantes, deve-se levar em consideração que cada participante será tratado como único e que os dados também serão discutidos de forma individualizada na seção de Resultados. Nas pesquisas com múltiplos-casos deve-se considerar que todas as estratégias de coleta de dados serão aplicadas da mesma forma com todos os participantes. Gil (2002) defende a inclusão de até dez casos no quesito de participantes.

A inclusão progressiva de casos a partir da saturação teórica também é possível (GIL, 2002), mas deve-se considerar as habilidades do pesquisador de coleta e análise de dados de forma simultânea, pois a inclusão de novos casos só ocorre a partir da verificação de insuficiência de análises relevantes. Recomendo a definição a priori da quantidade de casos, ou seja, antes do início da fase de coleta de dados. O levantamento de alguns dados sociodemográficos pode auxiliar na previsão de suficiência ou insuficiência de casos. A definição de características dos participantes ou critérios de inclusão pode ser útil como previsão de suficiência ou insuficiência de análises.

Dada a natureza detalhada da investigação, entende-se que o processo de coleta de dados seja mais estendido no tempo (GIL, 2002). Para tanto são selecionadas diferentes estratégias de coleta de dados, como observações estruturadas ou semiestruturadas, entrevistas, aplicações de questionários, escalas, inventários, grupo focal, etc. Cada estratégia selecionada deverá fornecer respostas diferentes, conforme os objetivos específicos estabelecidos. A seguir, estão descritas algumas características das estratégias de coleta de dados:

**Entrevista** – Segundo Manzini (2004) existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; semiestruturada a direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; não-estruturada aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado (BELEI et al., 2008, p. 189).

**Questionários** - como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Dentre as vantagens estão: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128,129).

**Observação** - Durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações podem ser feitas por meio de registro cursivo (contínuo), uso de palavras-chaves, check list e códigos, que são transcritos posteriormente (DANNA; MATOS, 2006). Uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador (LÜDKE, 1986).

A organização da análise de dados também ocorre segundo um formato qualitativo ou quantitativo-qualitativo, de acordo com o Quadro 2:

## Quadro 2 – Pesquisas Qualitativa e Quantitativa

	PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA QUANTITATIVA
Objetivo	Alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes	Quantificar os dados e generalizar os resultados da amostra para a população-alvo.
Amostra	Número pequeno de casos não-representativos	Grande número de casos representativos
Coleta de dados	Não-estruturada	Estruturada
Análise de dados	Não-estatística	Estatística
Resultados	Desenvolvem uma compreensão inicial	Recomendam uma linha de ação final

Fonte: (Malhotra, 2006)

Fonte: Chaer, Diniz e Ribeiro (2011)

### Audiodescrição do Quadro 2:

Quadro na cor cinza com 3 colunas e 5 linhas.

Coluna 1 traz quais foram os aspectos analisados nas pesquisas.

Coluna 2 – Pesquisa Qualitativa.

Coluna 3 – Pesquisa Quantitativa.

Linha 1: Objetivo. Pesquisa Qualitativa: Alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes. Pesquisa Quantitativa: Quantificar os dados e generalizar os resultados da amostra para a população-alvo.

Linha 2: Amostra. Pesquisa Qualitativa: Número pequeno de casos não-vacinados. Pesquisa Quantitativa: Grande número de casos representativos.

Linha 3: Coleta de dados. Pesquisa Qualitativa: Não-estruturada. Pesquisa Quantitativa: Estruturada.

Linha 4: Análise de dados. Pesquisa Qualitativa: Não-estatística. Pesquisa Quantitativa: Estatística.

Linha 5: Resultados. Pesquisa Qualitativa: Desenvolvem uma compreensão inicial. Pesquisa Quantitativa: Recomendam uma linha de ação final.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

As estratégias que permitem uma análise quantitativa como instrumentos padronizados ou escalas podem ser incluídas no início da descrição dos Resultados. Os resultados das entrevistas podem ser organizados em categorias de análise, para uma organização quantitativa. Sant'Ana (2005) investigou as concepções de 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, sobre a inclusão escolar.

Como procedimento de coleta de dados, a pesquisadora adotou:

“Foram utilizados um questionário de identificação para docentes e diretores (contendo informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e participação em eventos) e um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, além de um gravador portátil e fitas para o registro das entrevistas. O roteiro focalizou as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideias e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva), desenvolvimento do processo de inclusão (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes e administradores quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar)”.

Para o processo de categorização das entrevistas foram seguidas as etapas:

- a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas;
- b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados;
- c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

Os instrumentos que requerem uma análise qualitativa podem ser incluídos posteriormente à análise quantitativa.

O Estudo de Caso de Silva e Pletsch (2010) teve o seguinte objetivo:

“Para discutir a implementação da política de inclusão escolar apresentamos os dados de uma pesquisa qualitativa sobre o processo vivenciado por uma aluna com necessidades educacionais especiais matriculada num curso técnico profissional de uma instituição federal de ensino técnico da região Nordeste do Brasil”.

O mesmo estudo utilizou os seguintes procedimentos de coleta e análise de dados:

“Durante a coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos: 1) observação participante (notas de campo); 2) análise de documentos (legislação, relatórios dos participantes, atas escolares e também fichas de alunos, quando necessário); 3) entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes (gravação em áudio). Para realizar o estudo foram usados os pressupostos qualitativos indicados por Bogdan e Biklen (1994) e Glat e Pletsch (2008). Na análise e na interpretação de dados seguiu-se o método conhecido como “análise de conteúdo” com base em Bardin (1977) e em Pletsch (2009)”.

Na análise de documento foram incluídos os dados de alunos matriculados na instituição analisada ano de 2009, considerando os alunos com deficiência. (Ver figura 5)

### **Figura 5** – Modelo de análise de dados no formato de quadro

**Quadro nº 1** – Alunos regularmente matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco no primeiro semestre de 2009

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Alunos matriculados em 2009	Alunos com NEEs <sup>3</sup>	Porcentagem (%)
Campus Recife	6.935	13	0,18%
Campus Ipojuca	506	1	0,19%
Campus Vitória de Santo Antão	665	1	0,15%
Campus Pesqueira	1.275	nenhum	0%
Campus Belo Jardim	724	nenhum	0%
Campus Barreiro	585	nenhum	0%
<b>Total</b>	<b>10.690</b>	<b>15</b>	<b>0,14 %</b>

**Fonte:** Setores de Registros Escolares e Gestão Acadêmica dos campi do IFPE (2008)

<sup>3</sup> Necessidades educacionais especiais.

Fonte: IFPE (2008)



**Audiodescrição da Figura 5:** Quadro com o título: Alunos regularmente matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco no primeiro semestre de 2009.

Quadro com 7 linhas e 4 colunas, na primeira coluna contém os nomes dos campus, na segunda coluna os alunos matriculados em 2009, na terceira coluna alunos com NEEs (Necessidades educacionais especiais), e quarta coluna com a porcentagem.

Primeira Linha: Campus Recife – 6935 matriculados – 13 com necessidades educacionais especiais – 0,18% dos matriculados.

Segunda linha: Campus Ipojuca – 506 matriculados – 1 com necessidade educacional especial – 0,19% dos matriculados.

Terceira linha: Campus Vitória de Santo Antão – 665 matriculados – 1 com necessidade educacional especial – 0,15% dos matriculados.

Quarta linha: Campus Pesqueira – 1275 matriculados – nenhum com necessidade educacional especial – 0%.

Quinta linha: Campus Belo Jardim – 724 matriculados – nenhum com necessidade educacional especial – 0%.

Sexta linha: Campus Barreiro – 585 matriculados – nenhum com necessidade educacional especial – 0%.

Sétima linha: Campus Pesqueira – 1275 matriculados – nenhum com necessidade educacional especial – 0%.

Última linha: Total – 10690 matriculados – 15 com necessidades educacionais especiais – 0,14% dos matriculados em todos os campus.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

No estudo da figura 6, de Silva e Pletsch (2010) foram feitas análises temáticas de conteúdo, a partir das reflexões das autoras, conforme visualizado, a seguir.

### **Figura 6** – Trechos extraídos

Ana (nome fictício) tinha na época da pesquisa dezesseis anos, portadora de Mielomeningocele<sup>4</sup> e Hidrocefalia<sup>5</sup> e com um histórico de nove cirurgias (entre elas a correção da Mielomeningocele, feita após 24 horas de nascimento). A hidrocefalia de Ana foi descoberta nos primeiros meses de vida e a colocação da válvula para evitar que a cabeça “crescesse mais que o normal”, termo usado pela aluna para explicar sua situação, foi realizada logo em seguida.

Sobre o acompanhamento médico Ana relatou que *“além da ida ao urologista, tenho consultas com neurologista, entre outros, só que com uma frequência um pouco menor agora, mas quando era mais nova eu fiz fisioterapia logo após as cirurgias”*(Em entrevista, segundo semestre de 2008). Atualmente frequenta médico urologista todo mês para avaliação, faz uso de cateter (Sonda), bolsa coletora, bota ortopédica, bem como de medicamentos diários, como, por exemplo, Oxibutinina e Doxixiclina<sup>6</sup>.

A escola não oferecia nenhum Atendimento Educacional Especializado (AEE) — que segundo o Art. 10 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, deve ser previsto no projeto pedagógico da escola de ensino regular — como suporte e participava de quase todas as aulas práticas, exigidas pelo curso técnico, as quais muitas vezes, são realizadas em campo aberto próximo aos animais, como no período de vacinação. Sobre sua participação nas aulas práticas, a aluna revelou que eram raras as que ela não participava. Quando

---

<sup>4</sup> Malformação congênita da coluna vertebral dificultando a função primordial de proteção da medula espinhal, que é o “tronco” de ligação entre o cérebro e os nervos periféricos do corpo humano.

<sup>5</sup> A Hidrocefalia, também conhecida vulgarmente como “água na cabeça”, é uma condição na qual há líquido cérebro-espinhal (líquor) em excesso ao redor do cérebro e da medula espinhal. O líquido cérebro-espinhal atua como uma almofada para o cérebro e a medula espinhal, suprindo de nutrientes e eliminando escórias (produtos degradados).

<sup>6</sup> Sendo o primeiro com a função de relaxar a musculatura da bexiga para conter mais urina e o segundo é para evitar a infecção urinária.

**Audiodescrição do Figura 6:** Imagem com fundo branco e texto em letras pretas com as seguintes informações:

Ana (nome fictício) tinha na época da pesquisa dezesseis anos, portadora de Mielomeningocele e Hidrocefalia" e com um histórico de nove cirurgias (entre elas a correção da Mielomeningocele, feita após 24 horas de nascimento). A hidrocefalia de Ana foi descoberta nos primeiros meses de vida e a colocação da válvula para evitar que a cabeça "crescesse mais que o normal", termo usado pela aluna para explicar sua situação, foi realizada logo em seguida.

Sobre o acompanhamento médico Ana relatou que "além da ida ao urologista, tenho consultas com neurologista, entre outros, só que com uma frequência um pouco menor agora, mas quando era mais nova eu fiz fisioterapia logo após as cirurgias"(Em entrevista, segundo semestre de 2008). Atualmente frequenta médico urologista todo mês para avaliação, faz uso de cateter (Sonda), bolsa coletora, bota ortopédica, bem como de medicamentos diários, como, por exemplo, Oxibutinina e Doxixiclina".

A escola não oferecia nenhum Atendimento Educacional Especializado (AEE)- que segundo o Art. 10 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, deve ser previsto no projeto pedagógico da escola de ensino regular como suporte e participava de quase todas as aulas práticas, exigidas pelo curso técnico, as quais muitas vezes, são realizadas em campo aberto próximo aos animais, como no período de vacinação. Sobre sua participação nas aulas práticas, à aluna revelou que eram raras as que ela não participava. Quando

Na parte inferior do texto a seguinte nota de rodapé.

4 Malformação congênita da coluna vertebral dificultando a função primordial de proteção da medula espinhal, que é o "tronco" de ligação entre o cérebro e os nervos periféricos do corpo humano.

5 A Hidrocefalia, também conhecida vulgarmente como "água na cabeça", é uma condição na qual há líquido cérebro-espinhal (líquor) em excesso ao redor do cérebro e da medula espinhal. O líquido cérebro-espinhal atua como uma almofada para o cérebro e a medula espinhal, suprindo de nutrientes e eliminando escórias (produtos degradados).

6 Sendo o primeiro com a função de relaxar a musculatura da bexiga para conter mais urina e o segundo e para evitar infecção urinária.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Conforme os trechos extraídos (figura 4), observa-se que as descrições das verbalizações da participante obtidas com a entrevista, foram seguidas pelas análises teóricas das autoras.

No estudo de Martins (2020) o método de Estudo de Caso teve as seguintes características:

“O presente estudo teve como finalidade analisar estratégias comportamentais que favorecem a tolerância ao atraso do reforçador em crianças portadoras da Síndrome de Down por meio de pesquisa teórica e estudo de caso. A análise se realizou através de questionário remoto, sendo os participantes, pais ou responsáveis por crianças portadoras da Síndrome de Down em idade escolar, segundo uma amostra por conveniência. Os resultados foram discutidos em termos da metodologia aplicada, dos efeitos alcançados e da comparação dos dados com a teoria. Foi possível levantar dados, quantitativos e qualitativos demonstrados em gráficos, tabelas, quadros, referentes aos comportamentos comumente emitidos por essas crianças em situações em que a tolerância ao atraso do reforçador é requerida. Bem como os impactos desses comportamentos em âmbito social e ambientes diversos, e relatos sobre o ensino de tais comportamentos. Dessa forma, foram destacadas as estratégias mais adequadas para o caso da Síndrome de Down e os benefícios daquelas crianças que aprendem e apresentam essa tolerância citada”.

Os Resultados foram organizados em tabelas e figuras, com nos exemplos, a seguir, na Tabela 1, expõe dados da avaliação de impulsividade e hiperatividade obtidos através dos resultados do questionário Swason, Nolan e Pelham (SNAP IV). Na coluna “Significância clínica” foram utilizadas as siglas “SI” para “sem indicador clínico” e “CI” para “com indicador clínico” ambos os referentes à hiperatividade e impulsividade.

**Tabela 1** - Avaliação de impulsividade e hiperatividade

Participantes (P)	Média	Significância clínica
P1	0,7	SI
P2	0,6	SI
P3	1,8	CI
P4	1	SI
P5	0,5	SI
P6	0,2	SI
P7	1,7	CI
P8	0,4	SI
P9	0,4	SI

Fonte: extraído de Martins (2020)

**Audiodescrição Tabela 1:** Avaliação de impulsividade e hiperatividade. Tabela formada por 3 colunas e 10 linhas. Na primeira linha temos os títulos: primeira coluna – Participantes (P). Segunda coluna – Média. Terceira coluna – Significância clínica.

Linha 2: P1 – 0,7 – SI. Linha 3: P2 – 0,6 – SI. Linha 4: P3 – 1,8 – CI. Linha 5: P4 – 1 – SI. Linha 6: P5 – 0,5 – SI. Linha 7: P6 – 0,2 – SI. Linha 8: P7 – 1,7 – CI. Linha 9: P8 – 0,4 – SI. Linha 10: P9 – 0,4 – SI.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

A fim de se obter maiores informações sobre as interações descritas acima, foi questionado aos participantes, como seriam essas interações com outras pessoas. A seguir é possível analisar os relatos dos participantes (P) no Quadro 3.

**Quadro 3** - Relatos sobre as interações sociais das crianças

Participantes	Relatos
P1	“Não gosta muito de interação com pessoas que não conhece”
P2	“Ele não se interessa muito por crianças, mas interage bem com adultos”
P3	“Muito carinho e atenção”
P4	“Sempre ver forma positiva e cativante”
P5	“Ótimo”
P6	“Ele é sociável...até demais...”
P7	“Como ela é uma criança muito articulada e carismática, todas as pessoas querem se aproximar. Ela tem muita empatia por todas as pessoas”
P8	“Tranquilo”
P9	“Ele ama abraçar, conversa do jeito dele (ele fala pouco), mesmo quando não estou por perto”
P10	“São normais”

Fonte: extraído de Martins (2020)

**Audiodescrição do Quadro 3:** Quadro formado por 2 colunas e 11 linhas. No quadro temos relatos de dez participantes em uma pesquisa. FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

As pesquisas destacadas como exemplos do método de Estudo de Caso ressaltaram as características: poucos participantes, levantamento de dados sociodemográficos dos participantes, análise qualitativa ou quantitativa e qualitativa e aprofundamento da discussão, a partir da discussão dos resultados de cada um dos participantes. Os exemplos apresentados também ressaltam o objeto de estudo característico dos Estudos de Caso, quais sejam, o estudo de fenômenos para quais ainda existem muitas perguntas a serem respondidas, tratando-se de estudos exploratórios nas temáticas de percepções de diferentes atores sobre a Educação Inclusiva (SANT'ANA, 2005), educação inclusiva no nível técnico profissionalizante (SILVA; PLETSCHE, 2010) e marcadores comportamentais de impulsividade (MARTINS, 2020).

## MULTIMÍDIA

Aqui você, pode encontrar algumas recomendações do Prof. Dr. Robson Cruz sobre como lidar com a falta de tempo para a escrita acadêmica

<https://www.youtube.com/watch?v=JtyfU53lsmg>

# REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Persona, 1977.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, n. 30, 2008.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, Porto/Portugal, 1994.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

COZBY, Paul. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. California: Mayfield Publishing Co, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marina. Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. **Relatório Científico entregue para Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Susana Rodrigues. **Estratégias comportamentais que favorecem o desenvolvimento do atraso ao reforçador em crianças com Síndrome de Down**. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade de Taubaté, 2020.

# REFERÊNCIAS

MASSUDA, Mayra Berto. **Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. 2016. Tese de Doutorado**, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

PLETSCH, Marina. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, nº 33. Curitiba, 2009.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. A **política de “educação inclusiva” no ensino técnico-profissional**: resultados de um estudo de caso. Democratizar, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 2010.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.



**PARA ACESSAR O TEXTO DO "CAPÍTULO 2 - MÉTODO DE ESTUDO DE CASO"  
TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A  
SEGUIR:**

[https://youtu.be/sA69j7\\_xc2g](https://youtu.be/sA69j7_xc2g)



# Capítulo 3

## Método de Estudo Conceitual

O método de Estudo Conceitual tem a finalidade de "reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20). Como os demais métodos de pesquisa também necessitam de preparo, estudo e reflexão, na tentativa de "trazer conhecimento menos equivocado e mais afinado com os princípios basilares da teoria de interesse" (LAURENTI, 2002). Segundo Demo (1994), "o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa" (1994, p. 36).

Diferentemente dos demais métodos de estudos científicos, que apresentam material de orientação e recomendações claras, não são encontradas muitas referências sobre o método de Estudo Conceitual. Considera-se que a característica central do Estudo Conceitual seja contribuir com um aprofundamento teórico/conceitual, que mostre os avanços e limites de teorias e conceitos.

Na sequência serão apresentadas algumas recomendações gerais de Laurenti (2002) sobre como conduzir um Estudo Conceitual.

**Passo número 1** - Situar o(s) conceito(s) na rede conceitual mais ampla da teoria em discussão.

**Passo número 2** - Sondar os compromissos filosóficos (ontológicos, epistemológicos, éticos, estéticos) do(s) conceito(s) analisado(s);

**Passo número 3** - Examinar o contexto histórico, social, biográfico, econômico e político da trama conceitual investigada.

Como exemplo dos passos 1, 2 e 3, foram extraídos alguns trechos do estudo de De Castro Leão e Ribeiro (2007) sobre a orientação sexual no cenário da Educação Inclusiva:

## **Passo número 1**

O intuito do presente estudo é esboçar e refletir a questão da orientação sexual para o contexto inclusivo. Inicialmente será apresentada a temática da inclusão escolar, após, será discutida a relevância da inserção da sexualidade. Em seguida, será explicitado o porquê da orientação social ser direcionada a todos os alunos.

Fonte: extraído de De Castro Leão e Ribeiro (2007, p.2)

No tópico do passo número 1, as autoras estabelecem que o conceito de orientação sexual está inserido no conceito mais amplo que é o estudo da Sexualidade.

## **Passo número 2**

Todavia, o assunto da sexualidade é um dos muitos que pode facilitar o processo de inclusão das pessoas com deficiências, pois está associada muito mais com o trabalho de expressão de sentimentos, atitude e de formação de valores morais, do que com conteúdos acadêmicos e científicos a ser dominado intelectualmente pelos alunos (FIGUEIRÓ, 2003). Ela acrescenta expondo que o trabalho de orientação sexual possibilita o repensar as atitudes das pessoas quanto às suas minorias, entre elas, os alunos com deficiência.

Fonte: extraído de De Castro Leão e Ribeiro (2007, p. 5)

Com o tópico do passo número 2, as autoras destacam os vínculos entre o conceito de orientação sexual e os compromissos políticos com a inclusão social dos alunos com deficiência.

## Passo número 3

De modo geral, pode-se constatar que o tema da sexualidade é polêmico, principalmente quando justaposto ao tema da deficiência (POPPI e MANZINI, 1999). A sociedade não é condescendente com relação ao comportamento social e sexual das pessoas com deficiências (GHERPELLI, 1995). Os deficientes fogem dos parâmetros aceitos como normais, assim, há resistência em aceitar que eles usufruam livremente e a sua sexualidade, ou que eles possam sentir desejos (COSTA, 2000).

Para Figueiró (2002) o significado da orientação sexual está em propiciar aos alunos conhecimentos adequados sobre as questões da sexualidade, a fim de que possam viver de forma segura responsável a sua sexualidade. A orientação sexual deve almejar a formação das pessoas, no mesmo sentido da educação geral deve fazer (MAIA, 2001).

Fonte: extraído de De Castro Leão e Ribeiro (2007, p.5)

Com o tópico do passo número 3, as autoras destacam os contextos históricos e sociais do conceito de orientação sexual: dificuldades de aceitação da sexualidade das pessoas com deficiências e trazer a questão da sexualidade como parte da formação geral dos indivíduos.

Fernandes et al (2001) organizaram um artigo interessante de orientação ao modelo de Estudo Conceitual para as áreas médicas, especificamente a Enfermagem, mas que podem ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento:

Essa análise deve ser empreendida quando um conceito, já introduzido, definido e clarificado na literatura de uma disciplina específica, necessita de estudo adicional para movê-lo ao próximo nível de desenvolvimento, de modo a torná-lo aplicável eficazmente na pesquisa e na prática dessa disciplina, ampliando seu entendimento entre aqueles que o utilizam (p. 1151).

Para as autoras a análise deve incluir alguns passos, que podem ocorrer simultaneamente, conhecido como modelo *Walker e Avant*.

1. **Seleção do conceito** - deve refletir o tópico ou a área de maior interesse, sendo recomendável a escolha de um conceito que esteja ligado à área de experiência profissional (prática, pesquisa, ensino, administração) e que tenha despertado atenção e preocupação na pessoa (FERNANDES et al, 2001; p.1151).
2. **Determinação dos objetivos da análise conceitual** - refere-se à finalidade da análise conceitual que se pretende realizar: esclarecimento de conceitos vagos ou imprecisos utilizados na prática profissional; refinamento de um conceito quando ele aparenta ter múltiplos significados (FERNANDES et al, 2001; p.1151);
3. **Identificação dos possíveis usos do conceito** - trata-se de uma busca na literatura para se ter uma ideia de como o conceito em questão está sendo focado ou aplicado. Após ter identificado os usos do conceito, tanto no campo científico quanto no senso comum, é importante decidir quais aspectos serão considerados, se todos ou apenas aqueles pertinentes ao campo científico (FERNANDES et al, 2001; p.1151);
4. **Determinação dos atributos críticos ou essenciais** - representa um passo fundamental na análise do conceito, em que se identificam palavras ou expressões que aparecem repetidamente na literatura, que mostram a essência do conceito. Esses atributos constituem características que expressam o conceito, as quais atuam como elementos para diagnósticos diferenciais, isto é, para discriminar o que é uma expressão do conceito daquilo que não é.

Vale destacar que, em qualquer modelo de análise conceitual, a identificação dos elementos do conceito na literatura é feita utilizando-se a técnica de análise de conteúdo. Para isso, essas questões podem facilitar a investigação: Como o autor define o conceito? Quais características ou atributos do conceito são apontados por ele? Que ideias o autor discute sobre o conceito? (FERNANDES et al, 2001; p.1151);

#### **5. Definição de referências empíricas para os atributos essenciais**

- referentes empíricos são categorias ou classes de fenômenos observáveis que, quando presentes, demonstram a ocorrência do conceito, possibilitando, assim, sua definição operacional. Em muitos casos, os atributos são idênticos às referências empíricas. Quando os conceitos são abstratos (autoestima, tristeza), seus indicadores empíricos não são diretamente observáveis, dependem de medidas indiretas (FERNANDES et al, 2001; p.1151).

Além das recomendações do modelo de Walker e Avant, Fernandes et al. (2001) apresentam a necessidade da **análise do ciclo evolutivo do conceito** (modelo de Rodgers), exemplificado pelo conceito de doença crônica de saúde:

Inicialmente, o conceito condição crônica de saúde foi nominado de doença crônica, sendo discutido, particularmente, no contexto das ciências biológicas, priorizando-se dados estatísticos, epidemiológicos e clínicos. Nas publicações de 1996, 1997, 1998, muitos autores, apesar de adotarem a abordagem biológica da condição crônica de saúde, ampliaram sua abordagem, incorporando, também, os pressupostos da epidemiologia. Nesse cenário, condição crônica é referida pelos autores como um evento no qual o indivíduo também pode “criar ou promover saúde”, apesar da cronicidade (p. 1152).

A análise da evolução do conceito também pode ser inserida como um tópico específico de um Estudo Teórico. No trecho abaixo extraído de Silva-Neto et al. (2018, p. 84), as autoras apresentam uma descrição do processo histórico de evolução da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, o que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 1)

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiência diversificadas: intelectual, física, surdo, cego, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com alta habilidades/superdotação, desde a educação infantil até a educação superior:

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (SASSAKI, 1998, p. 8).

Para ilustrar a organização de um Estudo Conceitual, de acordo com a proposta de Fernandes et al. (2001) será apresentada alguns trechos da monografia de conclusão de curso de Faustino (2020):

1. **Seleção do conceito** - O presente estudo teórico tem como intuito explorar as produções acadêmicas nos temas: desenvolvimento infantil, habilidades sociais e assertividade na infância.
2. **Determinação dos objetivos da análise conceitual** - O Estudo Teórico trará contribuições sobre características de habilidades sociais na infância, sobretudo, como as interações familiares auxiliam na aprendizagem da habilidade de assertividade.
3. **Identificação dos possíveis usos do conceito** - A família é o contexto inicial de construção da identidade e personalidade dos indivíduos, e por meio dela, desenrola-se os desenvolvimentos social, intelectual e emocional de uma criança. Um dos aprendizados que o contexto familiar favorecer é o das habilidades sociais, classes de comportamentos que um indivíduo pode desenvolver, para apresentar um desempenho social mais competente.
4. **Determinação dos atributos críticos ou essenciais e 5. Definição de referências empíricas para os atributos essenciais** - A assertividade apresenta-se como uma das principais habilidades sociais, pois favorece a expressão adequada de desejos, opiniões, assim como a manifestação de sentimentos negativos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002). Neste tópico serão exploradas as principais definições de assertividade, bem como, procedimentos de ensino associados.

As pesquisas destacadas como exemplos do método de Estudo Conceitual ressaltaram as características: seleção de conceitos e teorias, aprofundamento teórico via exame dos compromissos filosóficos, exame dos contextos histórico, social e político, identificação dos usos dos conceitos e determinação de atributos essenciais. Conforme destacado por Laurenti (2002), os Estudos Conceituais têm muito a contribuir com o avanço de teorias e novas perguntas para as pesquisas de campo.



## MULTIMÍDIA

Aqui, você pode encontrar algumas recomendações do Prof. Dr. Robson Cruz sobre como organizar o local apropriado para a escrita acadêmica.

<https://www.youtube.com/watch?v=ExglgkOhinY>

# REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DE CASTRO LEÃO, Andreza Marques; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A orientação sexual no contexto inclusivo: um estudo teórico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 2, p. 127-135, 2007.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 39-49, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa como metodologia de trabalho. *Revista de Educação AEC*, v. 23, n. 90, p. 13-19, 1994.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. Atlas, 2000.

FAUSTINO, Júlia Mariana Costa. **Assertividade como um salto comportamental na infância: um estudo teórico. Monografia de conclusão de Curso**. Universidade de Taubaté, 2020.

FERNANDES, Maria das Graças Melo et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, p. 1150-1156, 2011.

LAURENTI, Carolina. Trabalho conceitual em psicologia: pesquisa ou "perfumaria"? **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 179-181, 2012.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SASSAKI, Romeu. Entrevista. In: **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

**PARA ACESSAR O TEXTO DO "CAPÍTULO 3 - MÉTODO DE ESTUDO CONCEITUAL"  
TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A  
SEGUIR:**

<https://youtu.be/k2nlugREvO8>



# Capítulo 4

## Método de Avaliação de Programas

De acordo com Cozby (2001, p. 238) o método de Avaliação de Programas corresponde a “pesquisas que propõem e implantam programas para atingir algum efeito positivo sobre um grupo de indivíduos. Esses programas podem ser implantados em escolas, situações de trabalho ou em uma comunidade”.

Podem ser considerados como exemplos de pesquisas de Avaliações de Programas (VIANNA, 2005, p. 44):

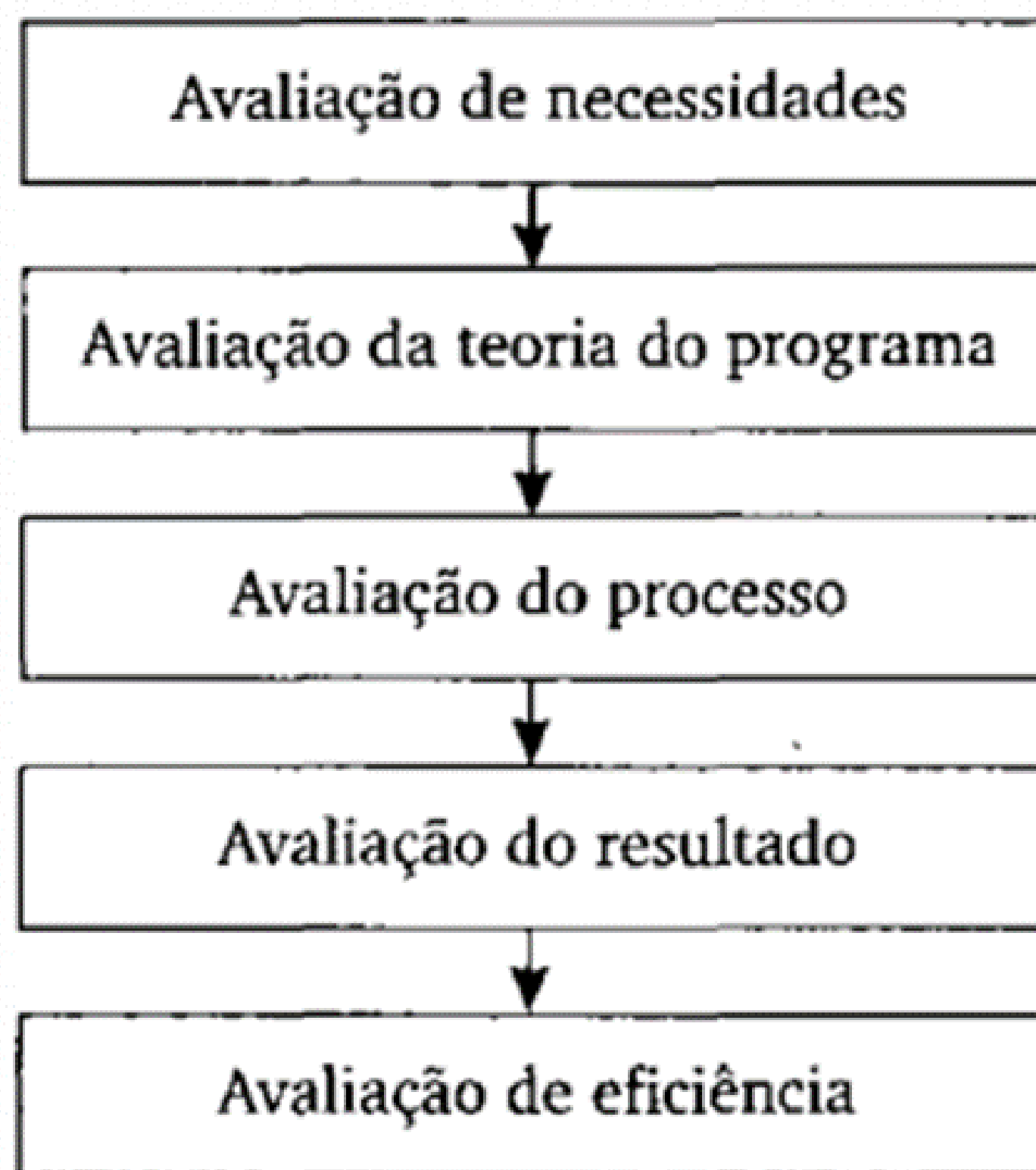
1. Qual o impacto da visita dos alunos da 8ª série de uma escola estadual à Bienal do Livro?
2. Qual o impacto das palestras de professores universitários sobre a importância da teoria da relatividade em um novo programa de física para os alunos de uma escola de ensino médio?
3. Qual o impacto provocado nas primeiras séries do ensino fundamental em decorrência da introdução de um programa sobre a arte de contar histórias para professoras?
4. O programa a ser avaliado proporcionou novas oportunidades aos alunos?
5. Houve, realmente, alguma mudança nos alunos, nos professores e na própria escola?

Para Fernandes (2011, p. 197), como um método de pesquisa, deve-se considerar que:

1. A avaliação de programas é uma prática social sofisticada e, por isso, não é uma questão técnica nem se reduz a um conjunto de medidas;
2. A avaliação de programas não é uma ciência exata;
3. A avaliação de programas não chega, em geral, a conclusões definitivas e exatas, mas pode ser credível, plausível, provável e útil.

O método de Avaliação de Programas pode ser organizado em etapas distintas (Figura 9):

**Figura 9** - Método de Avaliação de Programas



Fonte: extraído de Cozby (2005, p. 239)

**Audiodescrição da figura 9:** Esquema formado por cinco retângulos e quatro setas. Os retângulos são intercalados pelas setas. As setas apontam para baixo. Sobre o retângulo superior está escrito: AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES. Sobre o retângulo abaixo está escrito: AVALIAÇÃO DA TEORIA DO PROGRAMA. Sobre o retângulo seguinte está escrito: AVALIAÇÃO DO PROCESSO. Sobre o penúltimo retângulo está escrito: AVALIAÇÃO DO RESULTADO. Sobre o último retângulo está escrito: AVALIAÇÃO DE EFICIÊNCIA. FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Na etapa de Avaliação de necessidades questiona-se se existe alguma questão/ dificuldade de uma população-alvo, que merece ser investigada, “os dados para a avaliação de necessidades podem ser provenientes de levantamento, entrevistas e dados estatísticos” (COZBY, 2005, p. 239). No levantamento inicial de demandas para a pesquisa de Avaliação de Programas no campo da Educação são passíveis de investigação (VIANNA, 2005):

1. dados demográficos e escolares dos estudantes;
2. características gerais e profissionais dos professores;
3. conteúdos do currículo;
4. material utilizado durante a instrução;
5. descrição física da instituição;
6. organização da escola;
7. análise do contexto da comunidade em que o programa se desenvolveu.

Na sequência (Figura 10) será apresentado um modelo de formulário para a etapa de Avaliação de necessidades no campo da Educação.

**Figura 10** – Avaliação Formativa

<b>Avaliação formativa (contexto e input)</b>	
<b>Objetivos:</b> Definir objetivos e prioridades do programa; definir o plano do programa	
<b>Quando?</b>	<input type="checkbox"/> Numa 1ª implementação do programa <input type="checkbox"/> Sempre que há modificações a fazer ao programa ( novo comportamento, nova população alvo, etc)
<b>Com quem?</b>	<input type="checkbox"/> População alvo (alunos/ professores/ famílias) <input type="checkbox"/> Dinamizadores e promotores do programa <input type="checkbox"/> Decisores (Direção Pedagógica/ Diretores de Ciclo)
<b>O quê?</b>	<input type="checkbox"/> Promover o levantamento de necessidades <input type="checkbox"/> Realizar a avaliação diagnóstica (construção da <i>baseline</i> ) <input type="checkbox"/> Definir objetivos <input type="checkbox"/> Selecionar a população alvo <input type="checkbox"/> Definir o plano de implementação e calendarização <input type="checkbox"/> Verificar outros programas que sirvam de “modelo”

	<input type="checkbox"/> Avaliar a adequação das estratégias face às necessidades
<b>Como?</b>	<input type="checkbox"/> Entrevistas/ reuniões (inclusive os Conselhos de Turma) <input type="checkbox"/> Observação naturalista <input type="checkbox"/> Questionários <input type="checkbox"/> Provas de avaliação formal (poderão constituir um pré-teste) <input type="checkbox"/> Revisão de literatura

Fonte: extraído de Lemos (2012, p.24)

**Audiodescrição da figura 10:** Modelo de formulário com o título: AVALIAÇÃO FORMATIVA. O formulário retangular é dividido em linhas. Algumas das linhas divididas em colunas. Na primeira linha temos o texto a seguir: Objetivos. Definir objetivos e prioridades do programa. Definir o plano do programa. Abaixo temos uma linha com duas colunas. Na primeira coluna a pergunta: Quando? Na segunda coluna a descrição: Numa primeira implementação do programa. E sempre que há modificações a fazer no programa. Na linha abaixo temos na primeira coluna a pergunta: Com quem? Na segunda coluna a descrição: População alvo. Dinamizadores e promotores do programa. Direção pedagógica/ Diretores de ciclo. Na linha abaixo temos na primeira coluna a pergunta: O quê? Na segunda coluna: Promover o levantamento de necessidades. Realizar a avaliação diagnóstica. Definir objetivos. Selecionar a população alvo. Definir o plano de implementação e calendário. Verificar outros programas que sirvam de “modelo”. Avaliar a adequação das estratégias face às necessidades. Na última linha temos na primeira coluna: Como? Na segunda coluna: Entrevistas/ Reuniões. Observação naturalista. Questionários. Provas de avaliação formal. Revisão de literatura. FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Uma etapa seguinte importante corresponde a identificação da teoria ou conceitos que subsidiam o programa de intervenção (avaliação da teoria). Esta etapa pode envolver vários profissionais, professores, pesquisadores e participantes da população-alvo na seleção de teorias e abordagens para as dificuldades (COZBY, 2005).

Na pesquisa de Avaliação de Programas ocorre o envolvimento de todos em um processo de negociação entre os grupos envolvidos para que “definam suas concordâncias e eliminem possíveis situações de conflito, prejudiciais ao trabalho” (VIANNA, 2005, p. 47), correspondendo a avaliação do processo. Em tal etapa, por meio de aplicação de questionários e entrevista, observações e registros são verificados se os objetivos estão sendo atingidos ou se a equipe necessita de mais treinamento (COZBY, 2005). Na fase de avaliação do processo (VIANNA, 2005, p. 45), pesquisa-se sobre (Figura 11):

1. O que ocorreu durante a sua implementação (em sala, em laboratórios ou em outros locais);
2. O que foi tentado, ainda que não tenha sido bem sucedido?

**Figura 11** – Avaliação de processo

<b>Avaliação de processo</b>	
<b>Objetivos:</b> Monitorizar, documentar e avaliar as atividade do programa	
<b>Quando?</b>	<input type="checkbox"/> Assim que o programa inicia e enquanto decorre
<b>Com quem?</b>	<input type="checkbox"/> População alvo (alunos/ professores/ famílias) <input type="checkbox"/> Dinamizadores <input type="checkbox"/> Coordenador do programa
<b>O quê?</b>	<input type="checkbox"/> Definir um coordenador do programa <input type="checkbox"/> Registrar acontecimentos/ opiniões/ comportamentos <input type="checkbox"/> Entrevistar periodicamente coordenador e dinamizadores <input type="checkbox"/> Realizar registos periódicos e partilhar com os decisores
<b>Como?</b>	<input type="checkbox"/> Reuniões periódicas <input type="checkbox"/> Registos escritos e audiovisuais <input type="checkbox"/> Questionários

Fonte: extraído de Lemos (2012, p.25)

**Audiodescrição da figura 11:** Modelo de formulário com o título: AVALIAÇÃO DE PROCESSO.

O formulário retangular é dividido em linhas. Algumas das linhas divididas em colunas.

Na primeira linha temos: Objetivos. Monitorizar, documentar e avaliar as atividades do programa.

Na linha abaixo temos na primeira coluna: Quando?

Na segunda coluna: Assim que o programa inicia e enquanto decorre.

Na penúltima linha temos na primeira coluna: Com quem?

Na segunda coluna: População. Dinamizadores. Coordenador do programa.

Na linha abaixo na primeira coluna: O quê?

Na segunda coluna: Definir um coordenador do programa. Registrar acontecimentos, opiniões, comportamentos. Entrevistar periodicamente coordenador e dinamizadores. Realizar registos periódicos e partilhar com os decisores.

Na última linha na primeira coluna: Como?

Na segunda coluna: Reuniões periódicas. Registos escritos e audiovisuais. Questionários.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.



Qual o impacto do programa implementado? Na etapa de avaliação de resultados busca-se avaliar os resultados finais e as relações dos mesmos com os objetivos estabelecidos (COZBY, 2005). No âmbito da Educação, uma avaliação de programas procura determinar em que medida o programa teve algum significado para escola e para o sistema, ao possibilitar outras experiências e mudanças de comportamento. Durante o programa também é importante a coleta de informações como procedimentos, estratégias de ensino, diferentes meios empregados pelos professores, por meio de observações e entrevistas (VIANNA, 2000).

Ao final do programa avalia-se:

O impacto de um programa de avaliação está diretamente ligado ao sucesso da disseminação dos resultados. Uma política de divulgação dos resultados precisa considerar os diferentes grupos interessados para que, em função de suas características, possam ser selecionadas as informações que correspondem à diversidade dos vários interesses. Assim, a validade de uma avaliação depende grandemente da disseminação criteriosa das informações para as várias audiências (VIANNA, 2005, p. 54).

Na sequência (Figura 12) é apresentado um modelo de formulário de avaliação de resultados.

**Figura 12** – Avaliação de problema

<b>Avaliação dos produtos</b> <b>a) IMPACTO</b>	
<b>Objetivos:</b> Avaliar as mudanças (de comportamentos, crenças, atitudes, conhecimentos) na população alvo, decorrentes do programa	
<b>Quando?</b>	<input type="checkbox"/> A partir do final do 1º encontro com a população alvo
<b>Com quem?</b>	<input type="checkbox"/> População alvo (alunos/ professores/ famílias) <input type="checkbox"/> Dinamizadores <input type="checkbox"/> Coordenador do programa <input type="checkbox"/> Famílias e Professores (no caso da população alvo ser os alunos)
<b>O quê?</b>	<input type="checkbox"/> Registrar a intervenção recebida pela população alvo <input type="checkbox"/> Articular com todos os envolvidos para aferir perspectiva de influência do programa na população alvo <input type="checkbox"/> Determinar o grau de cumprimento dos objetivos do programa na população alvo <input type="checkbox"/> Determinar impactos não previstos noutros grupos de indivíduos
<b>Como?</b>	<input type="checkbox"/> Observação naturalista <input type="checkbox"/> Entrevistas/ Reuniões <input type="checkbox"/> Questionários

Fonte: extraído de Lemos (2012, p.26)

**Audiodescrição da figura 12:** Modelo de formulário com o título: AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS.

O formulário retangular é dividido em linhas. Algumas das linhas divididas em colunas.

Na primeira linha temos: Objetivos. Avaliar as mudanças na população alvo, decorrentes do programa.

Na linha abaixo na primeira coluna: Quando?

Na segunda coluna: A partir do final do 1º encontro com a população alvo.

Na segunda linha na primeira coluna: Com quem?

Na segunda coluna: População alvo. Dinamizadores. Coordenador do programa. Famílias e professores.

Na penúltima linha na primeira coluna: O quê?

Na segunda coluna: Registrar a intervenção recebida pela população alvo. Articular com todos os envolvidos para aferir perspectiva de influência do programa na população alvo. Determinar o grau de cumprimento dos objetivos do programa. Determinar impactos não previstos em outros indivíduos.

Na última linha na primeira coluna: Como?

Na segunda coluna: Observação naturalista. Entrevistas/ Reuniões. Questionários. FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Além da avaliação de resultados, Cozby (2005, p.241) ressalta a importância da fase de avaliação de eficiência “os custos e benefícios devem ser ponderados, bem como determinar se os recursos estão sendo bem empregados”. O estudo de Azevedo et al. (2015) apresenta as características do método de Avaliação de Programas (Tabela 2):

**Tabela 2** - Características do método de Avaliação de Programas

OBJETIVO	o presente estudo teve por objetivo avaliar a opinião de mães de crianças público-alvo da educação especial sobre um programa de intervenção
MÉTODO	A faixa etária das mães era de 29 a 56 anos e das crianças de 11 meses a 3 anos. O programa de intervenção ocorreu em 11 sessões realizadas em encontros semanais, de 120 minutos de duração, sendo estruturado em duas partes: (a) práticas parentais e desenvolvimento infantil e (b) temáticas de interesse dos pais. As participantes responderam o instrumento de avaliação da estrutura de intervenção, para avaliarem diferentes aspectos da qualidade da intervenção, ao final de cada sessão e ao final do programa.
RESULTADOS	Os aspectos mais bem avaliados em diferentes encontros foram a capacidade da palestrante de conduzir a sessão de forma organizada e a oportunidade que as participantes tiveram para falarem. Como aspectos positivos do programa de intervenção, as mães apontaram que o programa esclareceu as dúvidas das participantes e ajudou a solucionar dificuldades relacionadas às necessidades dos filhos, respectivamente. Conclui-se que o programa de intervenção para mães de crianças público-alvo da educação especial foi avaliado positivamente pelas mães, assim como proporcionou a troca de experiências e de vivências entre as participantes.

Fonte: Azevedo et al. (2015)

Analise o formulário da Figura 13, com os passos da Avaliação Final de Programa proposto por Lemos (2012, p. 29)

**Figura 13** - Quadro da Avaliação Final

<b>Avaliação final (relatório final, meta avaliação)</b>	
<b>Objetivos:</b> Organizar e partilhar a informação recolhida ao longo do processo avaliativo; Promover melhorias no programa	
<b>Quando?</b>	<input type="checkbox"/> Após a aplicação do programa
<b>Com quem?</b>	<input type="checkbox"/> Coordenador do programa <input type="checkbox"/> Todos os envolvidos (para partilha do relatório final)
<b>O quê?</b>	<input type="checkbox"/> Elaborar relatório final de avaliação- registo de síntese final com as várias conclusões do processo de avaliação, dividido em 3 secções: registo dos antecedentes do programa; registo da implementação do programa; registo dos resultados do programa, incluindo reflexão acerca das aprendizagens retiradas e propostas de melhoria do programa para futuro (colocar fotos e representações gráficas em cada uma das 3 secções, que auxiliem na comunicação da informação) <input type="checkbox"/> Anexar ao relatório final os apêndices técnicos, como os protocolos das entrevistas, os questionários, grelhas de observação, registos de avaliação das sessões, etc
	<input type="checkbox"/> Comunicar as principais conclusões do relatório final numa apresentação oral, com os envolvidos e os decisores <input type="checkbox"/> Promover momentos de meta avaliação, analisando o cumprimento dos passos e indicadores propostos e a adequação dos instrumentos escolhidos
<b>Como?</b>	<input type="checkbox"/> Reuniões <input type="checkbox"/> Relatório escrito

Fonte: Lemos (2012, p. 29).

**Audiodescrição da Figura 13:** Sobre fundo branco, quadro com linhas e letras pretas com título de: Avaliação final (relatório final, meta avaliação)

Quadro com duas colunas e 5 linhas.

A primeira linha não tem divisão de colunas e nela estão os objetivos: Organizar e partilhar a informação recolhida ao longo do processo avaliativo; Promover melhorias no programa.

Na segunda linha, na primeira coluna está a pergunta “Quando?”, na segunda coluna, está: Após a aplicação do programa.

Na terceira linha, primeira coluna, está a pergunta, “Com quem?”, na segunda coluna estão: Coordenador do programa e Todos os envolvidos (para partilha do relatório final).

Na quarta linha, primeira coluna, está a pergunta “O quê?”, na segunda coluna estão: Elaborar relatório final de avaliação- registo de síntese final com as várias conclusões do processo de avaliação, dividido em 3 secções: registo dos antecedentes do programa; registo da implementação do programa; registo dos resultados do programa, incluindo reflexão acerca das aprendizagens retiradas e propostas de melhoria do programa para futuro (colocar fotos e representações gráficas em cada uma das 3 secções, que auxiliem na comunicação da informação);

Anexar ao relatório final os apêndices técnicos, como os protocolos das entrevistas, os questionários, grelhas de observação, registos de avaliação das sessões, etc;

Comunicar as principais conclusões do relatório final numa apresentação oral, com os envolvidos e os decisores;

Promover momentos de meta avaliação, analisando o cumprimento dos passos e indicadores propostos e a adequação dos instrumentos escolhidos;

Na quinta linha, primeira coluna está a pergunta “Como?”, na segunda coluna estão, Reuniões; Relatório escrito;

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM

## MULTIMÍDIA

Aqui, você pode encontrar algumas diferenças entre Avaliação de programas e Avaliação de Políticas Educacionais Fundação Carlos Chagas. Edição temática "Avaliação de projetos, programas e políticas educacionais.

<https://www.youtube.com/watch?v=AwSvMIKYBX0>

# REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. L. D., CIA, F., SPINAZOLA, C. D. C., & MENDES, E. G. (2015). Avaliação das Mães de Crianças Pequenas Público-alvo da educação especial sobre um Programa de intervenção<sup>1</sup>. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 21, 377-394.

COZBY, Paul. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. California: Mayfield Publishing Co, 2001.

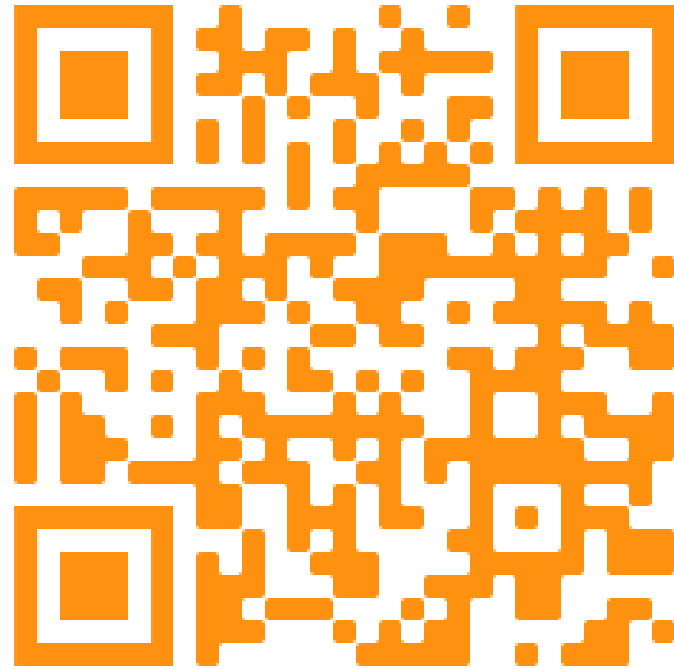
FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. **Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável**, p. 185-208, 2011.

LEMOS, Mónica Arson de Sousa. **Avaliação de programas em contexto escolar: proposta de modelo**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 32, p. 43-56, 2005.

**PARA ACESSAR O TEXTO DO "CAPÍTULO 4 - MÉTODO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS"  
TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A  
SEGUIR:**

<https://www.youtube.com/watch?v=xHnVDlcqw1M>



# SOBRE AUTORA



## **Profa. Dra. Fabiane Ferraz Silveira Fogaça**

Possui graduação em Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogo pela UNESP-Bauru (2005), Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências UNESP Bauru (2009) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2015), com estágio sanduiche na University of Nevada, Reno (Capes/Fulbright). Atualmente é Professor Auxiliar II do Depto de Psicologia e do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté, Coordenadora do Laboratório de Psicologia Experimental e Professora colaboradora do curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva (UFABC) . Tem experiência nos seguintes temas: Treino de pais, Parentalidade e Metacontingências, Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Ansiedade Social e Ansiedade de Desempenho, Processos de Ensino no Ensino Superior e Terapia Analítico-Comportamental de Grupo.



**PARA ACESSAR O TEXTO DO "SOBRE A AUTORA" TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A SEGUIR:**

<https://www.youtube.com/watch?v=xHnVDlcqw1M>



ISBN 9786557190333



9 786557 190333