

PROJETOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ESCOLHAS METODOLÓGICAS E PRINCÍPIOS ÉTICOS

RESEARCH PROJECTS IN EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS,
METHODOLOGICAL CHOICES, AND ETHICAL PRINCIPLES

Ciências Humanas • 28/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793166573](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793166573)

Edimar Aparecido da Silva¹

Alana Paula de Oliveira²

Alessandra Fonseca Farias³

Gustavo da Silva Costa⁴

RESUMO

Este artigo, de natureza teórico-metodológica e fundamentado em pesquisa bibliográfica, discute a formulação e a elaboração de projetos de pesquisa no campo da Educação. Parte-se do entendimento de que investigar fenômenos educacionais não se reduz à aplicação de técnicas, pois envolve a construção de um objeto histórico, relacional e atravessado por escolhas epistemológicas, políticas e éticas. Objetiva-se analisar os elementos constitutivos de um projeto de pesquisa — problema, justificativa, objetivos, referencial teórico, abordagem metodológica, procedimentos de produção e análise de dados e cuidados éticos —, enfatizando a necessária coerência entre essas dimensões. A discussão articula contribuições clássicas e contemporâneas da metodologia da pesquisa e da pesquisa educacional, com destaque para Lüdke e André (1986), Gatti (2001; 2004; 2012), André (2001), Alves-Mazzotti (2001; 2006), Chizzotti (2003; 2014), Esteban (2010), Minayo (2012), Eco (2013) e Creswell e Creswell (2023), além da Resolução CNS nº 510/2016 que estabelece normas éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Argumenta-se que o rigor, em projetos investigativos em Educação, decorre menos de uma padronização instrumental e mais da explicitação das escolhas, da consistência entre pergunta, teoria e método, da qualidade da interpretação, da reflexividade do pesquisador e da responsabilidade ética com participantes e contextos. Conclui-se que o projeto de pesquisa deve ser compreendido como uma arquitetura argumentativa e investigativa capaz de antecipar, justificar e articular as decisões que tornam a produção do conhecimento educacional teoricamente consistente, metodologicamente defensável e socialmente responsável.

Palavras-chave: pesquisa em educação; projeto de pesquisa; metodologia da pesquisa; rigor científico; ética em pesquisa.

ABSTRACT

This theoretical-methodological article, grounded in bibliographic research, discusses the formulation and development of research projects in Education. It assumes that investigating educational phenomena cannot be reduced to the application of techniques, since it entails constructing a historical and relational object shaped by epistemological, political, and ethical choices. The article analyzes the core components of a research project — research problem, rationale, objectives, theoretical framework, methodological approach, data production and analysis procedures, and ethical safeguards — while emphasizing coherence among these dimensions. The discussion draws on classical and contemporary contributions to research methodology and educational research, as well as Brazilian ethical regulations for research in the human and social sciences. It argues that rigor in Education derives less from instrumental standardization than from making choices explicit, ensuring consistency among questions, theory and methods, producing theoretically informed interpretations, exercising researcher reflexivity, and assuming ethical responsibility toward participants and contexts. The research project is therefore understood as an argumentative and investigative architecture that anticipates, justifies and articulates the decisions required for theoretically consistent, methodologically defensible and socially responsible educational knowledge.

Keywords: educational research; research project; research methodology; scientific rigor; research ethics.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação ampliou seus objetos e métodos nas últimas décadas, acompanhando a consolidação do campo e a

complexidade dos fenômenos investigados, como políticas públicas, currículos, formação docente, desigualdades e relações de poder. No percurso da investigação em Educação, o objeto de estudo não se apresenta ao pesquisador como um dado pronto e transparente, mas como uma construção que envolve perguntas, categorias, recortes e decisões teórico-metodológicas capazes de transformar uma inquietação inicial em um problema de conhecimento.

Gatti (2012) destaca a polissemia desse campo e os desafios metodológicos envolvidos na articulação entre conceitos, contextos e procedimentos, evidenciando que a metodologia não se restringe a uma etapa operacional, mas participa da própria construção do objeto. Nessa perspectiva, a formulação do problema expressa uma concepção de realidade e orienta as escolhas teóricas e metodológicas da investigação, de modo que problema, teoria e método se constituem em dimensões articuladas. Embora fundamental, a curiosidade precisa ser sistematizada por meio de questões consistentes e decisões fundamentadas, capazes de orientar a elaboração do projeto de pesquisa.

Já Eco (2013) destaca o papel organizador do projeto na transformação de interesses amplos em um percurso investigativo delimitado, enquanto Marconi e Lakatos (2022) ressaltam que o projeto sistematiza decisões relativas ao problema, aos objetivos e aos procedimentos. Essas contribuições evidenciam a necessidade de preservar a complexidade dos fenômenos na sistematização da pesquisa educacional sem convertê-la em imprecisão. O projeto deve delimitar sem simplificar arbitrariamente, explicitar escolhas sem apresentar o percurso como definitivo e planejar o estudo sem excluir revisões que o contato com o campo e com a literatura venha a exigir.

Com base nessa discussão, este artigo tem como objetivo analisar os processos de formulação e elaboração de projetos de pesquisa em Educação, contemplando as dimensões que constituem uma proposta investigativa. Para tanto, aborda a delimitação do problema, a construção da justificativa e dos objetivos, a definição do referencial teórico e das abordagens metodológicas, bem como os procedimentos de produção e análise dos dados. Discute, ainda, o rigor científico e a observância dos princípios éticos como fundamentos da consistência e da relevância do conhecimento produzido. Defende-se que a qualidade de um projeto não reside na presença isolada de seus componentes, mas nas relações justificadas entre a pergunta, a concepção do objeto, as evidências previstas e as operações de análise.

A partir dessas considerações, formula-se a seguinte questão orientadora: de que modo a elaboração de um projeto de pesquisa em Educação pode articular problema, teoria, procedimentos, análise e ética sem reduzir a investigação ao cumprimento de etapas formais? Tal discussão parte da construção do objeto, examina as relações entre os componentes do projeto e as escolhas metodológicas e, por fim, aborda as exigências de rigor, reflexividade e responsabilidade ética que atravessam as decisões tomadas pelo pesquisador.

O percurso metodológico caracteriza-se como ensaio teórico-metodológico sustentado por pesquisa bibliográfica, orientado pelo diálogo entre autores que discutem os fundamentos da metodologia científica e pesquisadores que examinam as especificidades da produção do conhecimento em Educação. A seleção das obras considerou sua pertinência para compreender as decisões envolvidas na elaboração de projetos de pesquisa,

mobilizando contribuições de Lüdke e André (1986), Gatti (2001; 2004; 2012), André (2001), Alves-Mazzotti (2001; 2006), Chizzotti (2003; 2014), Esteban (2010), Minayo (2012), Eco (2013) e Creswell e Creswell (2023).

A bibliografia foi examinada de forma analítica e interpretativa, buscando identificar aproximações e diferenças entre as contribuições dos autores para a elaboração de projetos de pesquisa. O diálogo entre obras de metodologia científica e estudos voltados à pesquisa educacional permitiu articular a organização do percurso investigativo às particularidades epistemológicas, históricas e éticas da produção do conhecimento nesse campo.

A contribuição específica do artigo consiste em organizar esses debates por meio de uma matriz de coerência que relaciona problema, objetivos, referencial teórico, procedimentos e análise, incorporando a ética como dimensão transversal e considerando as condições institucionais de produção da pesquisa. A matriz não pretende substituir os critérios próprios de cada abordagem nem apresentar um modelo universal; propõe-se como instrumento de leitura crítica para localizar desajustes entre decisões do projeto e avaliar se as escolhas previstas sustentam as inferências que a investigação pretende produzir.

Para o desenvolvimento, o artigo está organizado em três eixos articulados. O primeiro examina as especificidades da pesquisa em Educação e o processo de construção do objeto, considerando a formulação do problema, a justificativa, a revisão de literatura, os objetivos e as hipóteses. Quanto ao segundo, discute o projeto de pesquisa como uma arquitetura de coerência teórico-metodológica, contemplando a relação entre as abordagens qualitativa,

quantitativa e de métodos mistos, a definição dos procedimentos, a constituição das fontes e dos participantes, e as operações de análise necessárias à transformação dos dados em argumento. Por conseguinte, o terceiro eixo trata do rigor científico, da reflexividade e da ética como dimensões constitutivas da investigação educacional.

2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADE DO CAMPO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO

A Educação configura-se como um campo de conhecimento constituído pelo diálogo permanente com diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, cujas contribuições teóricas e metodológicas ampliam as possibilidades de compreensão dos fenômenos educativos em suas múltiplas dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e subjetivas. Por essa razão, áreas como Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Ciência Política, Linguística e Economia oferecem categorias analíticas, perspectivas epistemológicas e procedimentos metodológicos que contribuem para a investigação dos processos educacionais.

Entretanto, essa pluralidade não implica a diluição da especificidade do campo educacional, tampouco autoriza a articulação indiscriminada de conceitos e referenciais teóricos. Ao contrário, a construção de uma abordagem interdisciplinar consistente pressupõe clareza epistemológica, coerência conceitual e rigor na delimitação das contribuições de cada campo do conhecimento, de modo que os referenciais mobilizados mantenham relação efetiva com o problema investigado e com os objetivos da pesquisa. A interdisciplinaridade não se reduz à justaposição de teorias ou à reunião de perspectivas distintas, mas se constitui como um

exercício analítico fundamentado, capaz de estabelecer relações entre diferentes formas de conhecimento e produzir interpretações mais abrangentes e críticas dos fenômenos educacionais.

Gatti (2001; 2012) observa que a pesquisa educacional brasileira se diversificou intensamente, mas essa expansão também tornou visíveis problemas recorrentes de consistência teórico-metodológica. Isso aparece em estudos que nomeiam uma abordagem, listam técnicas ou reúnem falas e documentos sem demonstrar como essas escolhas respondem à questão proposta. É válido ressaltar que o valor da pesquisa não decorre do prestígio de um método nem da quantidade de dados acumulados, mas da construção de relações analíticas capazes de tornar inteligível um problema educacional.

As dificuldades da pesquisa não se explicam apenas por escolhas individuais equivocadas ou pelo domínio insuficiente de uma técnica. Gatti (2001) e André (2001) situam a produção do conhecimento em condições históricas e institucionais que interferem na continuidade das linhas de investigação, na formação de pesquisadores e na circulação dos resultados. A análise desloca-se, então, do indivíduo para as condições que favorecem ou dificultam determinadas práticas e a crítica metodológica.

André (2001) relaciona a qualidade da pesquisa às condições concretas de produção do conhecimento e à necessidade de debate coletivo sobre critérios de avaliação. O rigor não é apenas uma virtude individual nem um selo conferido pela adoção de determinada técnica, pois depende da justificação das decisões e de condições institucionais que permitam realizá-las com continuidade e consistência. O autor acrescenta que a busca por rigor precisa acompanhar as mudanças de referenciais, contextos e metodologias

que atravessam a área, não havendo um padrão único de validade aplicável indistintamente a qualquer investigação. Embora operem com lógicas distintas, as pesquisas experimentais, os levantamentos quantitativos, os estudos documentais, as etnografias, os estudos de caso, as pesquisas narrativas e as investigações de métodos mistos compartilham a necessidade de serem avaliadas com base na questão investigada, os pressupostos assumidos e a qualidade das evidências e interpretações construídas.

A pluralidade epistemológica que caracteriza o campo educacional evidencia a necessidade de um diálogo teórico capaz de reconhecer e problematizar as convergências, divergências e tensões entre diferentes perspectivas de análise. Nesse quadro, a interlocução entre referenciais não deve resultar na homogeneização das diferenças ou na adoção acrítica de conceitos provenientes de distintas tradições teóricas, mas favorecer o exame de seus pressupostos, limites e possibilidades explicativas.

Como destaca Gatti (2012, p. 31-32), “A diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores, para o clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas”. Essa compreensão reforça que o rigor na pesquisa em Educação exige não apenas reconhecer a diversidade de abordagens existentes, mas também explicitar as relações que se estabelecem entre elas, de modo que suas aproximações e contradições contribuam efetivamente para o aprofundamento da análise do objeto investigado.

O início da pesquisa se dá antes mesmo da redação formal do projeto, quando uma inquietação passa a ser problematizada e convertida em questão de conhecimento. Uma dificuldade

vivenciada na escola, uma política recém-implementada, uma prática pedagógica, uma experiência profissional ou uma lacuna identificada na literatura podem suscitar o interesse investigativo, mas ainda não constituem, por si sós, um objeto científico. A construção desse objeto pressupõe, portanto, um processo de delimitação e aprofundamento teórico que envolve situar o fenômeno em determinado tempo e espaço, identificar os sujeitos e as relações relevantes, examinar a produção existente sobre o tema e formular uma pergunta cuja resposta exija análise fundamentada, para além de opiniões, prescrições normativas ou descrições imediatas da realidade.

2.1. Do Tema Ao Problema de Pesquisa

A formulação do problema é um dos movimentos intelectualmente mais exigentes de um projeto. Um tema como “gestão escolar”, “alfabetização”, “formação docente” ou “educação inclusiva” indica um território de interesse, mas, para convertê-lo em problema investigativo, é necessário definir o que ainda precisa ser compreendido, explicado, interpretado, comparado ou analisado. A pergunta de pesquisa não pode ser tão ampla que comporte qualquer resposta, nem tão estreita que se reduza à obtenção de uma informação já disponível; precisa produzir uma tensão analítica que justifique a investigação.

Eco (2013) destaca a importância da viabilidade e da delimitação do objeto de pesquisa. A originalidade não depende necessariamente de um tema inédito, mas pode decorrer de novas questões, contextos ou perspectivas teóricas, contribuindo para o refinamento do objeto e a explicitação da relevância científica da pesquisa.

Uma pergunta consistente também precisa guardar correspondência com o tipo de conhecimento que se pretende produzir, já que questões formuladas com “como” e “de que modo”, por exemplo, podem favorecer investigações voltadas a processos, significados e relações; perguntas sobre frequência, distribuição, associação ou efeito podem demandar dados quantitativos e desenhos específicos; perguntas comparativas exigem critérios explícitos de comparação. Não se trata de estabelecer uma equivalência mecânica entre palavras interrogativas e métodos, mas de reconhecer que a forma do problema orienta e, de certa forma, limita as decisões subsequentes.

A delimitação do problema também estabelece o alcance das afirmações que a pesquisa poderá sustentar e, por consequência, os limites de sua contribuição. Quando a pergunta é ampla e as evidências são restritas, as conclusões podem exceder o que o estudo poderá afirmar. Já quando o recorte é estreito sem justificativa teórica, aspectos relevantes do fenômeno podem ficar invisíveis. Uma delimitação consistente não reduz o objeto por conveniência, pelo contrário, explicita quais relações serão examinadas e porque são pertinentes à questão formulada.

Além da relevância acadêmica, a formulação do problema deve considerar a viabilidade prática e ética do estudo. Isso envolve avaliar o acesso ao campo, a disponibilidade de fontes, o tempo, os recursos, as competências necessárias, os riscos envolvidos e as condições reais de produção dos dados. A acessibilidade a documentos, o alcance da população investigada e a compatibilidade dos procedimentos com o cronograma também influenciam a exequibilidade do projeto. Essas condições não

substituem a justificativa científica, mas ajudam a avaliar se o percurso proposto pode ser realizado de maneira responsável.

2.2. Justificativa, Revisão de Literatura, Objetivos e Hipóteses

Na organização do projeto, é necessário distinguir as funções desempenhadas por cada componente, pois nenhum deles, isoladamente, garante a relevância científica. Se o problema delimita o que se deseja conhecer, a justificativa explicita a relevância e a necessidade de produzir esse conhecimento. Uma justificativa consistente evita tanto a afirmação genérica de que o tema “é importante para a Educação” quanto a redução da relevância à experiência pessoal do pesquisador. Chizzotti (2014) assinala que as motivações podem envolver dimensões acadêmicas, científicas e sociais, às quais se somam razões profissionais e institucionais. Cabe ao pesquisador transformar essas motivações em argumento, situar a questão nos debates existentes e indicar a contribuição que o estudo pode oferecer.

A pesquisa bibliográfica não se limita a localizar e reunir publicações sobre um tema, pois sua contribuição depende de como o pesquisador organiza, delimita e examina o conhecimento já produzido. Marconi e Lakatos (2022) situam a seleção das fontes entre as decisões metodológicas da investigação e afirmam que a disponibilidade de um texto não garante sua pertinência para o problema formulado, cabendo ao investigador explicitar os critérios de escolha e estabelecer relações entre as produções examinadas, de maneira que a revisão não se reduza à justaposição de informações e contribua para delimitar o objeto e reconhecer os debates em que ele se insere.

Romanowski e Ens (2006) contribuem para a compreensão do estado da arte e do estado do conhecimento como procedimentos de mapeamento da produção científica. A existência de pesquisas anteriores não elimina a possibilidade de contribuição, assim como a identificação de poucos trabalhos não demonstra, por si só, a relevância de uma nova investigação. É necessário examinar em que os estudos divergem, quais explicações oferecem e que limites permanecem diante do problema proposto. Essa leitura crítica sustenta a justificativa e impede que a lacuna seja afirmada apenas como recurso retórico.

Alves-Mazzotti (2006) considera a revisão bibliográfica parte essencial da definição do objeto de pesquisa, e não uma exigência formal ou burocrática. A autora chama atenção para a fragilidade com que essa etapa aparece em teses e dissertações da área de Educação e destaca a necessidade de dialogar com a produção pertinente ao problema. A seleção de fontes deve considerar a qualidade, a atualidade e a função que cada publicação desempenha no argumento. Por isso, não basta privilegiar textos recentes se obras anteriores forem necessárias à compreensão do debate.

A autora também adverte que fragilidades teórico-metodológicas podem comprometer a relevância e a possibilidade de transferência do conhecimento produzido no campo da Educação para outros contextos e investigações. O referencial teórico desempenha função estruturante, pois fornece categorias que orientam a delimitação do objeto, a formulação das questões, a seleção das evidências e a construção das interpretações.

Sob essa ótica, a revisão bibliográfica precisa ultrapassar a descrição ou a enumeração de estudos existentes, assumindo um caráter analítico e relacional. Isso implica confrontar as questões de pesquisa, os pressupostos epistemológicos, os percursos metodológicos e os resultados alcançados pelos diferentes autores, identificando convergências, divergências, limites explicativos e lacunas na produção científica. Esse movimento situa a investigação no debate acadêmico mais amplo e explicitar sua contribuição potencial para o aprofundamento do conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Alves-Mazzotti (2001; 2006) também desloca a atenção para a elaboração teórica dos resultados da revisão de literatura e para a possibilidade de que as relações identificadas contribuam com outras investigações. Para Eco (2013), a delimitação e a organização dos dados procedentes dessa etapa ajuda a tornar o percurso investigativo viável e comunicável, sendo preciso criar condições para que o recorte resulte em análise capaz de explicitar o que o estudo permite compreender e quais limites restringem essa compreensão.

Quanto aos objetivos, eles traduzem o problema em uma direção de trabalho. O objetivo geral deve expressar, de modo sintético, a operação central da pesquisa, enquanto os objetivos específicos desdobram essa operação em movimentos analíticos necessários. Não devem funcionar como lista de tarefas burocráticas, como “ler textos”, “aplicar questionários” ou “realizar entrevistas”, pois os procedimentos são meios, e não fins. Verbos como analisar, compreender, caracterizar, comparar, identificar relações, examinar sentidos e avaliar efeitos podem explicitar as operações intelectuais que orientam o processo, desde que sejam escolhidos em função do

problema, dos pressupostos teóricos, da abordagem e do alcance pretendido.

A utilização de hipóteses depende da abordagem e do desenho investigativo. Em estudos quantitativos, hipóteses podem explicitar relações esperadas entre variáveis e orientar testes. Em pesquisas qualitativas, é mais comum trabalhar com questões orientadoras, pressupostos ou proposições provisórias que permanecem abertas à reformulação durante a investigação. Transformar toda pesquisa em um exercício de “confirmar ou refutar” uma hipótese pode empobrecer estudos cujo propósito é compreender processos, experiências e significados emergentes. Creswell e Creswell (2023) reforçam que perguntas, hipóteses e desenhos devem ser escolhidos de acordo com a abordagem e com o propósito do estudo.

A delimitação do problema, a justificativa de sua relevância e a definição dos objetivos estão articuladas. A discussão do projeto como arquitetura teórico-metodológica dá base para examinar como essas definições se relacionam às escolhas de abordagem, aos procedimentos e às formas de análise.

3. O PROJETO DE PESQUISA COMO ARQUITETURA DE COERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

O projeto de pesquisa é frequentemente apresentado como um conjunto de componentes (tema, problema, objetivos, justificativa, referencial teórico, metodologia, cronograma e referências), cuja organização favorece a compreensão didática das etapas que constituem o planejamento investigativo. Entretanto, essa estruturação não deve induzir à compreensão de que tais elementos

possam ser elaborados de maneira independente, como se cada um cumprisse uma função isolada no processo de produção do conhecimento.

Em uma investigação consistente, os componentes do projeto estabelecem relações de interdependência e se redefinem mutuamente ao longo de sua elaboração e desenvolvimento. A reformulação do problema, por exemplo, pode exigir o redimensionamento dos objetivos; a adoção de determinada perspectiva teórica pode modificar os critérios de seleção e interpretação das evidências; as condições de acesso ao campo podem demandar a revisão do recorte empírico; e os resultados de uma análise preliminar da literatura podem revelar lacunas que justifiquem o aprofundamento de determinadas discussões.

O projeto de pesquisa pode ser concebido como uma arquitetura de coerência teórico-metodológica. A organização deve tornar explícita a lógica que articula o problema investigado, os objetivos propostos, os referenciais teóricos mobilizados e os procedimentos metodológicos adotados. Bogdan e Biklen (1994) reconhecem a importância da abertura às particularidades e às circunstâncias do contexto investigado, sem que isso implique a ausência de planejamento ou de sistematização das decisões.

A possibilidade de rever escolhas ao longo do percurso não dispensa o registro das alterações realizadas, tampouco prescinde de justificativas que evidenciem sua pertinência diante das questões emergentes da investigação. Assim, projetar consiste em antecipar decisões fundamentadas, avaliar a viabilidade do estudo e reconhecer que a interlocução com a literatura e a aproximação com o campo empírico podem exigir ajustes.

A consistência de um projeto não se esgota na correspondência formal entre seus componentes, pois a compatibilidade aparente entre problema, objetivos, teoria e método não garante, por si só, a capacidade de explicar o fenômeno investigado. É necessário que as escolhas teóricas e metodológicas ofereçam condições para produzir evidências pertinentes, estabelecer relações analíticas fundamentadas e construir interpretações capazes de responder à questão de pesquisa sem ultrapassar os limites do material empírico e das possibilidades explicativas da abordagem adotada. A qualidade de um projeto resulta tanto da articulação lógica de seus componentes quanto de sua capacidade de sustentar uma investigação rigorosa, exequível e intelectualmente relevante.

Uma maneira de avaliar a consistência interna é verificar se cada componente consegue responder a uma pergunta específica e se as respostas convergem para o mesmo objeto. O Quadro 1 apresenta uma síntese dessa lógica que, sem pretensão de constituir um modelo rígido, propõe uma ferramenta de leitura e revisão do próprio projeto.

Quadro 1. Matriz de coerência para revisão de um projeto de pesquisa

Componente	Questão de coerência
Problema	O que se pretende compreender ou analisar? A questão é clara, delimitada, pesquisável e relevante?
Objetivos	As operações intelectuais respondem ao problema sem se confundir com tarefas ou técnicas?
Referencial teórico	Os conceitos escolhidos ajudam a recortar e interpretar o objeto?

Procedimentos e dados	Os dados e procedimentos são adequados aos objetivos e viáveis no tempo disponível?
Análise	Está claro como o corpus será transformado em argumento e relacionado à teoria?
Ética	Riscos, consentimento, confidencialidade e relações de poder foram antecipados?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A matriz apresentada pode ser utilizada em diferentes momentos da elaboração de um projeto de pesquisa, desde a organização inicial de seus componentes até a revisão da proposta antes de sua execução ou submissão, permitindo ao pesquisador identificar lacunas na formulação do problema, verificar se os objetivos correspondem às questões investigadas, examinar a pertinência do referencial teórico e avaliar a adequação dos procedimentos e das estratégias de análise.

Essa articulação antecipa questões éticas que, quando consideradas apenas ao final do planejamento, acabam por comprometer a viabilidade ou a responsabilidade da investigação. Desse modo, a coerência do projeto se revela na capacidade de justificar as escolhas e demonstrar como elas contribuem para responder ao problema de pesquisa, compreensão essa que orienta a discussão seguinte sobre as abordagens metodológicas e os procedimentos necessários à produção de pesquisas em Educação.

3.1. Abordagens Qualitativa, Quantitativa e de Métodos Mistos

A escolha da abordagem metodológica constitui um elemento fundamental para assegurar a coerência interna do projeto de pesquisa e deve decorrer das características do problema

investigado, dos objetivos propostos e da natureza do objeto de estudo, e não de preferências teóricas ou metodológicas abstratas. Por isso, a dicotomia entre as abordagens qualitativa e quantitativa tende a simplificar um debate complexo, obscurecendo a diversidade de perspectivas existentes em cada tradição e desconsiderando suas respectivas potencialidades para a produção do conhecimento em Educação.

Esteban (2010) compreende a pesquisa qualitativa como um campo plural, constituído por diferentes tradições teórico-metodológicas orientadas à compreensão contextualizada dos significados, das experiências e dos processos sociais e educativos. Sob esse entendimento, entrevistas, observações, documentos, narrativas, imagens e interações podem constituir fontes relevantes para a investigação, desde que sua seleção e utilização sejam fundamentadas em critérios de pertinência ao objeto, de articulação com os objetivos da pesquisa e de adequação ao referencial teórico adotado.

Chizzotti (2003) contribui para essa compreensão ao evidenciar que a pesquisa qualitativa não se configura como uma abordagem metodológica uniforme, mas como um campo plural, no qual coexistem diferentes tradições investigativas, pressupostos epistemológicos e procedimentos de produção e interpretação do conhecimento. A diversidade amplia as possibilidades de compreender fenômenos situados, mas também exige que o pesquisador explicita a perspectiva que orienta a interpretação. A escolha de entrevistas, observação, história de vida ou análise documental, isoladamente, não define a natureza epistemológica do estudo.

A adoção da abordagem qualitativa transcende a simples escolha dos instrumentos e das técnicas de pesquisa, pois implica pressupostos epistemológicos acerca da realidade investigada, das possibilidades de conhecê-la e das relações estabelecidas entre pesquisador, sujeitos e objeto de estudo. Esteban (2010) compreende essa escolha no âmbito dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em Educação, reconhecendo que as diferentes tradições teórico-metodológicas expressam distintas concepções sobre a produção, a interpretação e a validação do conhecimento. Por essa razão, a definição da abordagem metodológica não deve preceder a delimitação do problema de pesquisa, mas resultar de um processo reflexivo orientado pela natureza do fenômeno investigado, pelos objetivos estabelecidos e pelo referencial teórico adotado.

Já a pesquisa quantitativa não deve ser reduzida à mensuração de fenômenos nem associada à ausência de interpretação ou à adoção de uma perspectiva necessariamente positivista. Gatti (2004) evidencia as contribuições dessa abordagem para a compreensão de diferentes dimensões da realidade educacional, como as desigualdades, os fluxos escolares, a implementação de políticas públicas e o financiamento da educação. O potencial analítico dos dados quantitativos, contudo, depende da pertinência dos indicadores selecionados, da consistência dos procedimentos estatísticos e de sua articulação com questões relevantes para o campo educacional. Para interpretação, é fundamental considerar o contexto em que se inserem, estabelecer comparações fundamentadas e mobilizar referenciais teóricos que permitam compreender os fenômenos para além de sua expressão numérica.

Gatti (2004) e Chizzotti (2003) questionam uma hierarquia automática entre quantificação e interpretação, sem tratar suas diferenças como técnicas intercambiáveis. A primeira mostra que procedimentos quantitativos podem sustentar análises relevantes de fenômenos educacionais quando indicadores e operações estatísticas respondem a problemas teoricamente formulados. O segundo, ao examinar a diversidade das tradições qualitativas, evidencia que a interpretação dos fenômenos humanos se vincula a pressupostos epistemológicos e a modos distintos de compreender os significados sociais. As contribuições convergem na exigência de adequação entre pergunta e procedimento, mas mantêm diferenças quanto às concepções de evidência, explicação e interpretação. A escolha deve demonstrar o que cada abordagem permite conhecer no objeto delimitado, em vez de se apoiar em preferências abstratas ou numa conciliação metodológica presumida.

Os métodos mistos caracterizam-se pela articulação planejada de dados quantitativos e qualitativos em um mesmo desenho de pesquisa, com o propósito de ampliar a compreensão do fenômeno investigado. Conforme ressaltam Creswell e Creswell (2023), essa articulação exige uma integração substantiva entre as abordagens, não sendo suficiente recorrer a questionários e entrevistas para caracterizar uma investigação como mista. É necessário explicitar como e em que etapas os dados serão integrados, qual abordagem assumirá maior centralidade analítica ou se ambas terão igual relevância, bem como quais contribuições específicas essa integração poderá oferecer à interpretação dos resultados.

A integração entre dados quantitativos e qualitativos pode assumir diferentes configurações, de acordo com os objetivos e as exigências

analíticas da investigação. Ela pode ocorrer, por exemplo, quando os resultados quantitativos orientam a seleção de casos ou situações a serem aprofundados qualitativamente; quando entrevistas e outras fontes qualitativas contribuem para interpretar padrões identificados em conjuntos de dados numéricos; ou, ainda, quando os resultados de ambas as abordagens são confrontados para identificar convergências, complementaridades e divergências.

No projeto, é fundamental explicitar em que etapas a integração será realizada, quais questões analíticas ela permitirá responder, de que maneira a articulação entre as duas abordagens poderá ampliar a compreensão do fenômeno investigado e quais interpretações poderão ser produzidas que dificilmente seriam alcançadas pela análise isolada de cada conjunto de dados.

A análise comparativa das diferentes abordagens metodológicas evidencia que a escolha do percurso investigativo deve estar fundamentada na natureza do conhecimento que se pretende produzir e na adequação ao problema e aos objetivos da pesquisa. Essa escolha se concretiza em decisões relativas à seleção das fontes, à definição dos participantes e aos procedimentos de produção e análise dos dados. A articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos e essas decisões operacionais permite avaliar a coerência, a viabilidade e os limites do desenho de pesquisa proposto.

3.2. Procedimentos, Participantes, Fontes e Produção dos Dados

Uma vez definida e fundamentada a abordagem metodológica, torna-se necessário explicitar como a investigação será desenvolvida, de modo que as escolhas realizadas possam ser compreendidas e

avaliadas em sua relação com o problema e os objetivos da pesquisa. Isso implica caracterizar o contexto investigado, delimitar os participantes ou as fontes de informação, estabelecer critérios de seleção e inclusão, descrever os instrumentos e procedimentos adotados e apresentar a sequência prevista para a realização do estudo.

Nas pesquisas bibliográficas e documentais, essa explicitação envolve, quando pertinente, a identificação das bases de dados e dos acervos consultados, dos tipos de documentos examinados, dos recortes temporais, dos descritores utilizados e dos critérios de seleção do material. Nos estudos de campo, requer justificar a escolha das instituições, dos grupos ou dos sujeitos participantes, além de esclarecer as condições de acesso ao contexto investigado. Mais do que enumerar etapas operacionais, a descrição metodológica deve evidenciar como as decisões tomadas viabilizam a investigação e contribuem para responder à questão formulada.

Os procedimentos metodológicos precisam ser compreendidos como componentes articulados de um percurso investigativo, e não como etapas isoladas ou técnicas aplicadas de maneira automática. Marconi e Lakatos (2022) fundamentam a organização desse percurso, desde a seleção das fontes até a definição dos procedimentos de tratamento e análise do material produzido. A consistência metodológica depende, porém, da explicitação dos fundamentos que orientam cada decisão, de sua correspondência com os objetivos estabelecidos e do reconhecimento dos limites que condicionam as interpretações possíveis. O planejamento não antecipa nem substitui o trabalho analítico, mas estabelece condições para que as escolhas realizadas sejam justificadas,

examinadas criticamente e confrontadas com as conclusões alcançadas.

No âmbito da pesquisa qualitativa, a opção pela expressão produção de dados, em vez de coleta de dados, pode contribuir para evidenciar o caráter relacional e contextual da investigação. Entrevistas, observações e interações não consistem simplesmente na extração de informações previamente disponíveis, mas envolvem processos de construção de sentidos mediados pela linguagem, pelas expectativas dos participantes, pelas posições institucionais e pela presença do pesquisador. Essa compreensão não dispensa o rigor na condução do estudo; ao contrário, exige maior atenção às condições em que o material empírico é produzido, às decisões tomadas durante o trabalho de campo e às possíveis influências das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes. O registro dessas condições, incluindo alterações no planejamento e circunstâncias que possam interferir na produção dos dados, constitui parte importante da transparência metodológica.

A observação, em particular, demanda planejamento, delimitação do foco investigativo e sistematização dos registros, uma vez que a percepção do pesquisador não corresponde à reprodução neutra da realidade observada. Lüdke e André (1986) destacam a importância de definir o que será observado, estabelecer as formas de participação do pesquisador e organizar os registros de maneira coerente com os propósitos do estudo. Esses cuidados também se aplicam às entrevistas e à análise documental, pois o material examinado é constituído e interpretado em condições específicas, orientadas por questões teóricas e investigativas. Explicitar tais condições embasa a compreensão de como o corpus foi constituído,

de quais dimensões do fenômeno receberam maior atenção e de quais aspectos permaneceram fora do alcance da investigação.

A seleção dos instrumentos e das técnicas de produção de dados deve decorrer de sua adequação ao problema e aos objetivos da pesquisa. Questionários, entrevistas, grupos focais, observações, diários de campo, análise documental e levantamentos em bases de dados apresentam possibilidades e limitações distintas, que precisam ser consideradas na construção do desenho metodológico. Os questionários, por exemplo, favorecem a padronização das informações e podem ampliar o alcance da investigação, embora nem sempre permitam aprofundar experiências e significados complexos. As entrevistas possibilitam explorar trajetórias, percepções e interpretações dos participantes, mas exigem condições apropriadas de interação, tempo para realização e procedimentos consistentes de análise. A observação acompanha práticas e interações em seus contextos de ocorrência, mas requer critérios explícitos de registro e interpretação, e a adequação técnica de um instrumento não garante, por si só, sua pertinência metodológica, pois é sua relação com a pergunta investigativa que justifica sua utilização.

Outro aspecto fundamental diz respeito à definição do corpus e à avaliação de sua suficiência para os propósitos analíticos do estudo. A quantidade de entrevistas realizadas, de documentos examinados ou de variáveis mobilizadas não constitui, isoladamente, um indicador de rigor ou robustez científica. A composição do corpus deve considerar a pertinência das fontes, a diversidade de perspectivas, a qualidade do material disponível e as condições efetivas de análise. Nas pesquisas qualitativas, critérios como seleção intencional, heterogeneidade dos participantes, saturação teórica ou

suficiência interpretativa podem ser empregados, conforme os pressupostos da abordagem adotada e a natureza do objeto. Nas investigações quantitativas, por sua vez, a definição da amostra requer considerar aspectos como estratégia de amostragem, representatividade, poder estatístico e qualidade das medidas, em consonância com as inferências que se pretende sustentar.

A justificativa do corpus assume, assim, papel decisivo na delimitação do alcance das conclusões. Não basta informar o número de participantes ou a quantidade de documentos analisados; é necessário demonstrar a pertinência dessas fontes para responder ao problema de pesquisa, reconhecer as perspectivas que podem não estar contempladas e esclarecer como as limitações identificadas serão consideradas na interpretação dos resultados. Quando o desenho metodológico não possibilita inferências estatisticamente representativas, as conclusões devem respeitar esse limite. Em estudos contextualizados, por outro lado, a contribuição científica pode residir na elaboração de interpretações e relações analíticas que favoreçam a compreensão de situações semelhantes, desde que as condições históricas, sociais e institucionais em que os resultados foram produzidos sejam devidamente explicitadas.

A definição das fontes, dos participantes e dos procedimentos estabelece as condições de constituição do material empírico, mas não determina, por si só, o conhecimento que será produzido. Entre a construção do corpus e a elaboração das conclusões, é necessário explicitar as operações analíticas pelas quais os dados serão organizados, examinados, confrontados e interpretados à luz do referencial teórico. É nesse movimento que o material produzido deixa de constituir um conjunto de informações isoladas e passa a

sustentar a construção de argumentos capazes de responder ao problema investigado. A consistência da pesquisa depende não apenas da adequação dos procedimentos adotados, mas também da clareza com que se estabelece a relação entre as evidências examinadas, as interpretações desenvolvidas e as conclusões apresentadas.

3.3. Da Descrição à Análise: Como os Dados Se Transformam em Argumento

A pertinência dos procedimentos se confirma na análise do material produzido em relação ao problema de pesquisa. Em trabalhos educacionais, a seção de resultados por vezes se limita a reproduzir depoimentos, resumir documentos ou apresentar tabelas sem desenvolver interpretação. Lüdke e André (1986) destacam a necessidade de ultrapassar a descrição nas pesquisas qualitativas. A análise implica decompor e recompor o material a partir de questões e categorias; identificar relações, contrastes, recorrências, ausências e tensões; e recolocar os achados em diálogo com o problema e a literatura.

Minayo (2012) enfatiza que compreender e interpretar são operações centrais da análise qualitativa. Isso significa que as falas dos participantes não podem ser tratadas como explicações autossuficientes da realidade, pois expressam experiências situadas, posições sociais e formas de significar o mundo. A fidelidade ao participante não se restringe à reprodução literal de suas falas; implica evitar distorções de sentido e desenvolver uma análise capaz de evidenciar relações e significados que transcendem a transcrição do discurso.

Alves-Mazzotti (2001) destaca que a relevância da pesquisa educacional está relacionada às interpretações teóricas que permitam reconhecer padrões, dimensões e relações e estabelecer interlocução com outras investigações. Pesquisas qualitativas, ao sistematizarem conceitos, formularem hipóteses interpretativas e identificarem relações significativas, podem oferecer subsídios para a compreensão de fenômenos semelhantes em diferentes contextos. Essa possibilidade, porém, exige a explicitação das condições em que o conhecimento foi produzido, dos limites da investigação e das particularidades do contexto analisado, evitando que interpretações circunscritas a uma realidade específica sejam indevidamente tomadas como explicações universais.

Segundo Alves-Mazzotti (2001), a identificação de padrões, dimensões e relações, bem como a construção de modelos explicativos, é compatível com o estudo de fenômenos microsociais. Nessa perspectiva, a elaboração teórica dos resultados contribui para a transferibilidade do conhecimento a outras investigações e contextos, desde que sejam explicitadas as condições e os limites de sua produção.

Minayo (2012) enfatiza a compreensão e a interpretação dos fenômenos sociais, destacando a importância de contextualizar os sentidos produzidos pelos participantes e de evitar que suas falas sejam tomadas como explicações autossuficientes. Nessa perspectiva, a análise deve considerar as condições sociais e históricas em que os discursos são produzidos, preservando a complexidade dos significados e evitando interpretações descontextualizadas.

O projeto de pesquisa deve explicitar os procedimentos previstos para a análise do corpus, reconhecendo que as categorias analíticas podem ser redefinidas ou constituídas ao longo do processo investigativo, em função das evidências identificadas. A escolha dos procedimentos de análise — como análise de conteúdo, análise temática, análise narrativa, análise do discurso, métodos estatísticos descritivos ou inferenciais e estratégias de triangulação — deve considerar os objetivos da investigação, a natureza do material e os pressupostos epistemológicos que orientam o estudo, uma vez que cada abordagem apresenta especificidades teóricas e operacionais.

A indicação de uma técnica, por si só, não garante o rigor metodológico da pesquisa. É necessário explicitar sua forma de operacionalização, as unidades de análise consideradas, as etapas de codificação, classificação e tratamento dos dados, as estratégias de comparação adotadas e a eventual utilização de softwares de apoio. Mais do que descrever os procedimentos técnicos, é fundamental evidenciar sua articulação com o referencial teórico e o problema de pesquisa, de modo que a análise não se reduza à aplicação mecânica de etapas predefinidas, mas se constitua como um processo sistemático de interpretação, construção de sentidos e produção de conhecimento.

Esteban (2010) considera as especificidades dos fenômenos educacionais e as condições históricas, sociais e culturais em que se constituem, e isso implica assegurar a coerência entre os procedimentos metodológicos e o problema de pesquisa, evitando análises que desconsiderem os contextos nos quais os sujeitos, suas experiências e suas práticas adquirem significado. Afinal, os dados não produzem explicações por si mesmos; é o trabalho analítico, fundamentado teoricamente e orientado pela reflexão crítica, que

permite construir argumentos, interpretar os fenômenos investigados e delimitar o alcance das conclusões. Para tanto, o rigor científico não pressupõe uma neutralidade abstrata, mas se expressa na coerência metodológica, na transparência dos procedimentos e na responsabilidade com que o conhecimento é produzido e interpretado.

Em termos operacionais, o percurso analítico pode ser apresentado como uma sequência articulada: delimitar e organizar o corpus; explicitar as unidades de análise; construir ou aplicar categorias justificadas teoricamente; identificar recorrências, contrastes, contradições e ausências; confrontar interpretações alternativas; relacionar os achados ao problema e à literatura; e registrar os limites das inferências. Essa sequência não elimina a possibilidade de revisão das categorias durante a pesquisa, mas exige que mudanças relevantes sejam justificadas e documentadas. O rigor está menos na imutabilidade do plano do que na possibilidade de acompanhar e avaliar as decisões tomadas.

Para Minayo (2012), o percurso analítico na pesquisa qualitativa não deve ser compreendido como uma sequência rígida de procedimentos, tampouco como garantia automática da validade dos resultados, mas como um processo contínuo de compreensão e interpretação, no qual o objeto de estudo é progressivamente elaborado. Nessa perspectiva, a interpretação não representa uma conclusão definitiva sobre o fenômeno investigado, uma vez que os sentidos atribuídos às mensagens e à realidade podem assumir diferentes direções. Contudo, uma análise consistente deve manter-se fiel ao campo empírico e às perspectivas dos participantes, ultrapassando a mera reprodução dos discursos para construir

interpretações fundamentadas, coerentes com as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Para isso, é necessário considerar a diversidade das perspectivas dos participantes e relacionar suas experiências às condições sociais em que são produzidas e adquirem significado. Nesse caso, as categorias analíticas não devem se limitar à classificação dos dados, mas constituir instrumentos para compreender relações, contradições, tensões e significados vinculados ao problema investigado. Torna-se fundamental explicitar os caminhos pelos quais as interpretações foram construídas, evidenciando sua fundamentação teórica e reconhecendo os limites das evidências disponíveis.

4. RIGOR, REFLEXIVIDADE E ÉTICA NA PESQUISA EDUCACIONAL

O rigor científico não se restringe à aplicação sistemática de um protocolo, mas envolve a capacidade de justificar as escolhas realizadas ao longo da investigação e de tornar esse percurso passível de avaliação crítica. Após examinar a construção do objeto, a definição dos procedimentos metodológicos e a análise do corpus, torna-se necessário discutir como o pesquisador explicita os fundamentos de suas decisões e assume a responsabilidade pelas implicações decorrentes delas. No campo educacional, essa exigência pressupõe reconhecer que diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas demandam critérios de rigor coerentes com seus pressupostos, objetivos e formas de produção de evidências.

Nessa direção, André (2001) contribui para compreender a qualidade da pesquisa a partir da articulação entre a pertinência das questões

formuladas, a consistência da fundamentação teórica, a adequação dos procedimentos metodológicos e as condições concretas em que o conhecimento é produzido. Desse modo, a avaliação de uma investigação não deve se limitar à verificação do cumprimento de etapas formais, mas considerar a coerência entre suas escolhas, a consistência dos argumentos apresentados e os limites que condicionam o alcance de suas conclusões.

Entre os critérios que contribuem para a qualidade de uma investigação, destacam-se a coerência entre o problema de pesquisa e os procedimentos metodológicos, a explicitação do percurso investigativo, a descrição contextualizada do campo de estudo, a consideração de evidências convergentes e divergentes, a transparência quanto às alterações realizadas no planejamento inicial e a reflexividade sobre a posição do pesquisador. Esta última implica reconhecer que os pressupostos, os vínculos e os lugares institucionais ocupados pelo pesquisador podem influenciar o acesso ao campo, as relações estabelecidas com os participantes e os processos de interpretação dos dados.

Isso não significa transformar o texto científico em um relato autobiográfico, mas explicitar, de maneira criteriosa, as mediações que podem interferir na produção do conhecimento. Ao tornar esses aspectos visíveis, o pesquisador amplia as condições para que o leitor examine a consistência do percurso metodológico, avalie a plausibilidade das interpretações e compreenda os limites dos argumentos apresentados.

Esses critérios não possuem o mesmo peso nem assumem o mesmo significado em todas as abordagens. Em estudos quantitativos, a qualidade das medidas, a adequação da

amostragem e os pressupostos das análises condicionam as inferências. Em pesquisas qualitativas, a contextualização, a transparência interpretativa, a reflexividade e a atenção a evidências divergentes tornam possível avaliar a plausibilidade das conclusões. Em desenhos mistos, além do rigor próprio de cada componente, é necessário justificar a integração entre eles. Aplicar uma lista uniforme de critérios apagaria diferenças epistemológicas que o próprio artigo reconhece.

A ética constitui uma dimensão indissociável do rigor científico, pois orienta tanto a condução da investigação quanto as relações estabelecidas entre o pesquisador, os participantes e o contexto estudado. No Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016 reconhece as especificidades das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e a pluralidade de suas abordagens teórico-metodológicas, estabelecendo princípios voltados à proteção da dignidade, da autonomia e dos direitos dos participantes, à redução de riscos e ao respeito a seus valores e particularidades (Brasil, 2016).

Tais princípios assumem especial relevância na pesquisa educacional, uma vez que as investigações frequentemente se desenvolvem em instituições marcadas por relações assimétricas de poder e autoridade, como aquelas estabelecidas entre professores e estudantes, gestores e docentes, pesquisadores e profissionais da educação, adultos e crianças, bem como entre universidades e escolas. Nesses contextos, a responsabilidade ética exige atenção às condições de participação, à liberdade de consentimento, à preservação da identidade e à prevenção de possíveis constrangimentos ou prejuízos, de modo que a produção do conhecimento não se sobreponha aos direitos, à autonomia e ao bem-estar dos sujeitos envolvidos.

Diante disso, a autorização institucional e o consentimento dos participantes devem ser compreendidos como procedimentos distintos, pois cumprem funções éticas específicas e não são intercambiáveis. A autorização concedida pela escola ou pela rede de ensino viabiliza o acesso ao campo de pesquisa, mas não substitui o direito individual de decidir livremente sobre a participação, quando o consentimento for aplicável. Do mesmo modo, a preservação da identidade não se esgota na substituição dos nomes por códigos ou pseudônimos, uma vez que informações detalhadas sobre instituições, cargos, acontecimentos ou localidades podem permitir a identificação indireta dos envolvidos.

O projeto deve prever medidas de proteção à confidencialidade, definindo critérios para o armazenamento, o acesso, a utilização e o eventual compartilhamento dos dados. É igualmente necessário explicitar como serão respeitados o direito de recusa e a possibilidade de desistência, bem como quais providências serão adotadas diante de situações imprevistas que possam comprometer a segurança, a privacidade ou o bem-estar dos participantes. Com isso, a dimensão ética deixa de ser tratada como uma exigência meramente formal e passa a integrar efetivamente o planejamento e a condução da investigação.

A Resolução nº 510/2016 enfatiza ainda a relação contínua entre pesquisador e participante, e a importância da socialização do conhecimento produzido. A responsabilidade ética permeia todas as etapas da investigação, desde a formulação das questões e a entrada no campo até o registro das informações, a seleção dos excertos apresentados, a interpretação dos dados e a devolutiva dos resultados. Isso implica considerar não apenas a maneira como o conhecimento é produzido, mas também as possíveis repercussões

de sua divulgação sobre os sujeitos e as instituições envolvidas. Assim, os riscos devem ser avaliados ao longo de todo o percurso investigativo, abrangendo a produção, o armazenamento, a análise, a publicação e o eventual compartilhamento dos materiais.

A relevância científica depende também da possibilidade de os resultados ultrapassarem a descrição isolada do caso sem apagar as condições específicas em que foram produzidos. Alves-Mazzotti (2001) argumenta que a teorização e a identificação de padrões, dimensões e relações podem favorecer a transferibilidade do conhecimento para outras investigações. Isso não autoriza generalizar além do que as evidências sustentam; significa construir interpretações explícitas o bastante para que outros pesquisadores examinem sua pertinência, confrontem-nas com outros contextos e avaliem seus limites. Essa relação entre análise, alcance das conclusões e responsabilidade na comunicação dos resultados retoma a tese central do artigo: o rigor depende da articulação entre escolhas justificadas, evidências e interpretação.

O pesquisador que não fundamenta adequadamente suas escolhas metodológicas, não explicita as limitações de seu estudo ou não assegura a proteção dos participantes compromete a consistência científica da investigação, ainda que empregue procedimentos metodologicamente sofisticados. Da mesma forma, o compromisso com a relevância social não o dispensa do rigor teórico e metodológico, tampouco justifica a antecipação de conclusões que não encontrem sustentação na análise dos dados.

O desafio consiste, portanto, em articular o compromisso público da pesquisa educacional com o rigor científico exigido pela produção do conhecimento, evitando tanto a aplicação mecânica de técnicas

quanto a subordinação dos resultados a pressupostos previamente estabelecidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo partiu da seguinte questão: de que modo um projeto de pesquisa em Educação pode articular problema, teoria, procedimentos, análise e ética sem reduzir a investigação ao cumprimento de etapas formais? O exame dessa questão permitiu compreender que a elaboração de um projeto não se resume à organização de seus componentes, pois envolve decisões que orientam a construção do objeto e as possibilidades de interpretá-lo. O objetivo de analisar esses processos foi, assim, desenvolvido a partir das relações entre os elementos que constituem o projeto, considerando que sua consistência depende da fundamentação das escolhas e da articulação entre o problema investigado, os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos e a análise.

A questão central não está, portanto, na existência de uma estrutura formal para organizar o projeto, mas na maneira como essa estrutura é compreendida e utilizada. De um lado, a elaboração pode ser reduzida ao preenchimento de tópicos e ao atendimento de exigências institucionais; de outro, pode constituir um processo de construção teórico-metodológica no qual as decisões expressam uma determinada compreensão do objeto e orientam a produção do conhecimento.

Essa tensão evidencia que a presença dos componentes previstos não assegura, por si só, o rigor científico. Quando os procedimentos são indicados sem que se explicitem seus fundamentos e sua

relação com o problema, o método corre o risco de se tornar uma operação técnica, dissociada das concepções de conhecimento que deveriam orientá-lo. Não se trata de dispensar procedimentos ou critérios de avaliação, mas de compreender sua pertinência em relação ao objeto, às condições de produção dos dados e às interpretações que se pretende construir.

Essa discussão também exige considerar que a qualidade da pesquisa não depende apenas das decisões individuais do pesquisador. A produção do conhecimento em Educação ocorre em condições históricas e institucionais que interferem na formação, na continuidade das investigações e nas possibilidades de debate e revisão crítica. Trata-se de compreender essas dimensões em suas relações, evitando tanto a atribuição das fragilidades da pesquisa exclusivamente à atuação individual quanto a utilização das dificuldades institucionais como justificativa para decisões pouco fundamentadas.

A contribuição do artigo consiste em propor uma matriz de coerência para examinar as relações entre o problema, os objetivos, o referencial teórico, os procedimentos, a constituição do corpus, a análise e os princípios éticos. A proposta consiste em oferecer uma possibilidade de revisão do projeto que permita verificar se as decisões tomadas se sustentam mutuamente e se as evidências previstas são adequadas ao conhecimento que se pretende produzir. A matriz, nesse sentido, auxilia a identificar possíveis desajustes entre os componentes, mas não substitui a reflexão epistemológica nem o julgamento fundamentado do pesquisador, cuja análise deve considerar as particularidades do objeto e os pressupostos da abordagem adotada.

No campo educacional, essa compreensão tem implicações para a formação de pesquisadores, especialmente porque o domínio de técnicas e de modelos de escrita acadêmica não garante a construção de uma investigação consistente. É necessário que a formação possibilite problematizar os objetos, discutir os pressupostos teóricos, fundamentar as escolhas metodológicas e examinar as evidências sem desconsiderar os limites das interpretações.

A ética, por sua vez, não pode ficar restrita à apresentação de documentos ou ao cumprimento de procedimentos formais. Ela atravessa a relação com os participantes, as condições em que os dados são produzidos, as decisões tomadas durante a análise e a forma como os resultados são divulgados. A responsabilidade científica envolve, portanto, tanto a consistência do percurso investigativo quanto a maneira como o conhecimento é produzido e comunicado.

O projeto de pesquisa, compreendido como parte da construção do conhecimento, não se encerra na organização de seus componentes nem na adequação a exigências formais. A consistência se expressa na fundamentação das escolhas, na possibilidade de revê-las diante das exigências do objeto e na capacidade de construir interpretações que não ultrapassem o que as evidências permitem afirmar. Isso exige reconhecer que teoria, método, análise e ética não operam de maneira independente, mas participam de um mesmo processo de produção do conhecimento. É nessa relação que o projeto adquire sentido científico e pode contribuir para uma pesquisa em Educação teoricamente fundamentada, metodologicamente consistente, eticamente responsável e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 4 out. 2026.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2023.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

¹ Doutor em Educação pela FCT/UNESP, Discente do Magistério Superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação pela FCT/UNESP, Gestora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutora em Educação pela FCT/UNESP, Discente Convocada do Magistério Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutorando em Educação pela FCT/UNESP, Coordenador Pedagógico na Prefeitura Municipal de Álvares Machado, São Paulo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)