

A GROUNDED THEORY COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA NA PESQUISA EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES

Me. Daysemara Simone Santana Trindade  0000-0003-2073-7678
Dra. Alessandra Rodrigues  0000-0001-5161-9792
Universidade Federal de Itajubá

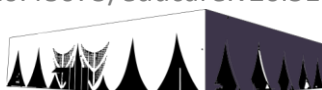
RESUMO: A *Grounded Theory* (GT) – ou Teoria Fundamentada em Dados – é, por um lado, uma perspectiva metodológica já bastante difundida em algumas áreas do conhecimento. Por outro lado, no campo da Educação no Brasil ainda é pouco explorada. Entretanto, perguntamos: a GT poderia aportar contribuições às pesquisas no campo da Educação, especialmente considerando suas características e os cenários cada vez mais complexos e inusitados com os quais a investigação nessa área vem se deparando no contexto da cultura digital? Neste texto buscamos responder essa questão apresentando as etapas da GT em diálogo com um exemplo de investigação que teve como pano de fundo o ensino remoto emergencial (ERE) implementado durante a pandemia de covid-19. A excepcionalidade do ERE na educação básica levou à escolha pela abordagem metodológica, mas a experiência exemplificada e discutida neste artigo indicam a GT como potência para as pesquisas educacionais, especialmente quando se trata da relação entre educação e tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: *Grounded Theory*; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia de Covid-19.

GROUNDED THEORY AS A METHODOLOGICAL PERSPECTIVE IN EDUCATIONAL RESEARCH: REFLECTIONS ON POSSIBILITIES AND LIMITS

ABSTRACT: Grounded Theory (GT) is, on the one hand, a methodological perspective that is already widespread in some areas of knowledge. On the other hand, in the field of Education in Brazil it is still little explored. However, we ask: could the GT contribute to research in the field of Education, especially considering its characteristics and the increasingly complex and unusual scenarios with which research in this area has been facing in the context of digital culture? In this text, we seek to answer this question by presenting the steps of the GT in dialogue with an example of research which had as a background the emergency remote teaching (ERT) implemented during the covid 19 pandemic. The exceptionality of ERT in basic education led to the choice for the methodological approach, but the experience exemplified and discussed in this article indicates GT as a power for educational research, especially when it comes to the relationship between education and technologies.

KEYWORDS: Grounded Theory, Emergency Remote Teaching, Covid-19 Pandemic.

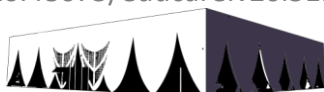


1 INTRODUÇÃO

A *Grounded Theory* (GT) é uma abordagem qualitativa de pesquisa que visa desenvolver teorias a partir da observação sistemática e análise de dados empíricos. Foi elaborada pelos sociólogos Barney Glaser (Universidade de Columbia) e Anselm Strauss (Universidade de Chicago) e apresentada ao mundo no ano de 1967 como uma inovação para as pesquisas qualitativas, por meio da publicação do livro *The Discovery of Grounded Theory*. O termo ‘grounded’, intraduzível para o português, significa “enraizado, embasado, mas também encravado, firme à terra [...]” (Tarozzi, 2011, p. 20). Nas pesquisas brasileiras, a metodologia é denominada de “Teoria Fundamentada em dados”.

A *Grounded Theory* é considerada uma abordagem rigorosa e eficaz para a investigação qualitativa, pois permite ao(à) pesquisador(a) desenvolver teorias de forma interativa e centrada nos dados, o que ajuda a garantir a validade e confiabilidade dos resultados. Além disso, a abordagem também é flexível e pode ser aplicada em vários contextos, incluindo empresas, organizações e comunidades. Apesar de no Brasil a GT ser usada com mais frequência em trabalhos da área de enfermagem (Silva, 2015) e outros campos da saúde, ela também tem sido usada em produções científicas de outras áreas, incluindo a educacional.

Entretanto, no cenário brasileiro ainda há relativamente poucos estudos no campo de conhecimento da educação com essa abordagem – o que ratifica a relevância deste texto. Corroboram essa afirmação buscas, realizadas em abril de 2023, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a palavra-chave “teoria fundamentada em dados”, que apresentam como resultado somente cinco estudos no contexto educacional com a GT: Boaro e Massoni (2018), Funo, Elstermann e Zakir (2017), Borssoi e Almeida (2015), Maier et al. (2015) e Pacheco, Nakayama e Rissi (2015). Nessa plataforma, as buscas com a expressão “grounded theory” resultam em mais de mil estudos, muitos deles estrangeiros (em função da abrangência da base de dados) – o que,



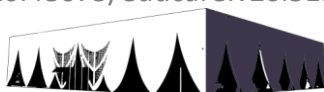
portanto, não nos permitiu um olhar mais pormenorizado para esta apresentação panorâmica inicial.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a mesma palavra-chave, na área da Educação, são nove os resultados – cinco dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado: Garcia (2012), Moraes (2011), Chaves (2011), Albuquerque (2010), Cruz (2010), Nascimento (2008), Mota (2006), Martins (2003), Yunes (2001). Desses, quatro estudos são oriundos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e dois, de programas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (o de Psicologia da Educação e o de Educação: Currículo). Nessa base, os resultados com a palavra-chave “teoria fundamentada em dados” mostram apenas duas teses: Santos (2015) e Much (2021).

Do ponto de vista epistemológico, a teoria fundamentada é baseada na ideia de que a teoria é gerada a partir dos dados, em oposição ao processo de aplicar teorias pré-existentes para explicar os dados. A GT concentra-se em compreender as experiências e interações pessoais em um contexto social particular para identificar estratégias desenvolvidas nas situações vivenciadas pelos sujeitos de pesquisa e, a partir dessas informações, busca desenvolver uma teoria que seja emergente dos dados analisados de forma comparativa e sistemática.

Assim, a construção da teoria nasce da análise sistemática dos dados e da reflexão constante sobre os resultados, permitindo a adaptação da teoria à medida que novos dados são coletados. Esse enfoque valoriza a perspectiva dos participantes e procura compreender suas experiências, crenças e comportamentos, tornando-o uma escolha metodológica possível para estudar fenômenos sociais complexos. Além disso, permite a construção de teorias ricas e profundas, que podem ser utilizadas para explicar e prever comportamentos em situações similares no futuro (Strauss; Corbin, 2008).

Traçado o cenário desde o qual partimos, este artigo pretende apresentar a GT como método de pesquisa possível e de interesse para o campo da pesquisa



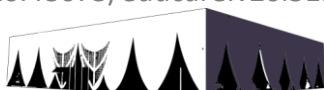
em Educação a partir de um caso ilustrativo de utilização dessa perspectiva metodológica no contexto da pesquisa educacional.

2 A *GROUNDING THEORY*: ETAPAS DE EXECUÇÃO A PARTIR DE UM EXEMPLO APLICADO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Tarozzi (2011) compara as etapas da *Grounding Theory* com uma viagem afirmando que “[...] a metáfora da viagem exprime bem o processo da GT, pois tem em si o explorar, a maravilha, a curiosidade, o esforço, a aventura, a incerteza, a desorientação, o risco” (p. 58). Assim como em uma viagem, na *Grounding Theory* o(a) pesquisador(a) começa com um destino em mente, mas está aberto a descobertas e surpresas ao longo do caminho. Como nas demais perspectivas teóricas de construção do conhecimento científico, inicia a viagem com uma pergunta de pesquisa, que pode ser comparada a um mapa que indica a direção a seguir. Mas um aspecto importante nessa etapa, que diferencia a GT como abordagem metodológica, é que a pergunta “deve” (e não somente “pode”) permitir essa abertura ao que o campo empírico trará.

Strauss e Corbin (2008) destacam diversas fontes de problemas de pesquisa. Segundo os autores, esses problemas podem ser sugeridos ou atribuídos – o que aumenta a possibilidade de envolvimento em um problema de pesquisa factível e relevante. Uma forma de chegar a um problema é solicitar sugestões a um(a) pesquisador(a) que realize investigações em uma área de interesse do(a) estudante.

Outra fonte de problema atribuído é a literatura técnica e não técnica, que às vezes aponta para uma área relativamente inexplorada ou sugere um tópico que precisa de desenvolvimento adicional. Por vezes, ocorrem contradições ou ambiguidades nos estudos, e essas discrepâncias apontam para a necessidade de uma pesquisa para auxiliar na solução dessas incertezas. Uma terceira fonte de problemas é a experiência pessoal e profissional, ou seja, quando o(a)

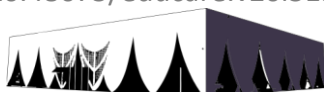


pesquisador(a) encontra um problema em sua profissão ou trabalho para o qual não há uma resposta conhecida.

Na pesquisa apresentada como exemplo neste artigo (Trindade, 2022), a escolha do problema de investigação foi feita por esse meio, já que uma das pesquisadoras enfrentou um problema em sua profissão – a adoção do ensino remoto emergencial na educação básica em decorrência da pandemia de covid-19 – para o qual não havia respostas e, portanto, eram necessários estudos que investigassem o problema. Uma quarta e última fonte é a pesquisa em si. Um(a) pesquisador(a) deve entrar no campo com uma noção geral do que quer estudar, mas sem uma área de problema específica.

Definido o problema a ser investigado, o próximo passo da GT é elaborar uma pergunta gerativa, que deve ser ampla, aberta e não focalizada. Tarozzi (2011) ressalta que Barley Glaser, um dos fundadores da GT, expressa essa pergunta com a frase: “*what’s going on here?*”, traduzida para o português como “o que está acontecendo aqui?”. A pergunta inicial da pesquisa de Trindade (2022) procurou abarcar, de maneira geral, o que estaria acontecendo no ensino de ciências durante o ensino remoto emergencial e seus possíveis desdobramentos futuros. Evoluiu ao longo da investigação e foi reescrita, após a análise inicial dos dados e da produção de alguns memorandos, da seguinte forma: Quais as percepções dos professores acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino remoto emergencial e sua articulação com o fazer pedagógico no contexto da cultura digital? Salientamos que a questão-problema proposta não delimita se a investigação estaria relacionada à formação dos professores para o ensino remoto, à avaliação educacional nesse contexto, às questões econômicas e sociais dos alunos para o acesso às TDIC, aos desafios e/ou às possibilidades didático-pedagógicas dessas tecnologias etc. Em outras palavras, era uma pergunta aberta ao que os dados pudessem revelar.

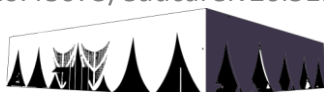
Tendo como ponto de partida essa questão-problema aberta ao que o campo empírico possa mostrar, durante a viagem, o(a) pesquisador(a) coleta dados por



meio de observações, entrevistas, questionários e outras técnicas, que correspondem às paisagens, aos monumentos e outras descobertas que ele encontra no caminho. Esses dados são organizados e analisados em busca de padrões, que podem ser comparados a pistas que ajudam o(a) pesquisador(a) a entender melhor o destino que está buscando e o contexto investigado. A viagem realizada por Trindade (2022) se iniciou com a observação do contexto escolar abruptamente transformado pela pandemia de covid-19. Em 2020, embora já víssemos em uma sociedade digital, a escola pública, enquanto instituição, ainda baseava a maioria das suas ações de ensino na transferência de conhecimentos do professor para o aluno, utilizando recursos analógicos, como quadro, giz e livro didático. Com a pandemia global de covid-19 houve uma transformação abrupta do cenário escolar, e muitas escolas passaram a oferecer aulas remotas com mediação de tecnologias digitais.

Com a necessidade de se adaptar à nova realidade exigida pelo distanciamento social, houve uma corrida em busca de soluções digitais para garantir a continuidade das atividades escolares de ensino e de aprendizagem. Essa mudança repentina trouxe desafios técnicos e humanos para os sistemas de ensino, mas permitiu também que os professores explorassem novas metodologias intermediadas pelas tecnologias digitais para ensinar, aprender e interagir com os estudantes. O ensino remoto emergencial, intermediado massivamente pelas TDIC, foi algo nunca visto na educação básica e despertou a necessidade de pesquisar para compreender este contexto.

A etapa seguinte da GT é a escolha de métodos e instrumentos para coleta de dados. Tarozzi (2011) aponta que o(a) pesquisador(a) pode lançar mão de diversos recursos para a produção de dados: observações, notas, relatórios e documentos podem oferecer dados importantes para a pesquisa, mas destaca que o instrumento principal na GT é a entrevista. Charmaz (2009), em relação às entrevistas, salienta que:



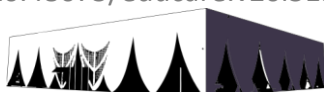
Os participantes de pesquisa têm problemas para resolver, objetivos a atingir e ações a realizar, e eles mantêm suposições, ideias e sentimentos em relação a todos esses assuntos. As suas questões de pesquisa e a sua forma de indagá-las definem os dados e as análises subsequentes (Charmaz, 2009, p. 56).

Na pesquisa ilustrativa da aplicação do método, que apresentamos neste texto, Trindade (2022) realizou a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, com 17 professores do ensino médio da área de ciências da natureza (física, química e biologia).

Além da coleta de dados inicial, a GT prevê ainda a amostragem teórica, por meio da qual o(a) pesquisador(a), a partir de suas categorias iniciais, mas não definitivas, volta a campo para uma nova coleta de dados e uma nova investigação empírica. Este momento pretende completar possíveis lacunas na análise e saturar as categorias. Na pesquisa de Trindade (2022), a fase de amostragem teórica não foi realizada, pois se tratava de uma pesquisa de mestrado com um prazo bastante limitado para conclusão – o que inviabilizava a volta ao campo empírico para coletar mais dados. Ainda assim, a ausência desta fase não teve efeitos negativos, pois as informações coletadas nas entrevistas foram suficientes para alcançar os objetivos da investigação proposta e a amostragem teórica é necessária, somente, quando há lacunas nos dados coletados. No entanto, se a pesquisa requer uma amostragem teórica, é necessário tempo para retornar a campo e coletar mais dados. Portanto, pesquisas com prazos muito curtos podem não ser adequadas para a abordagem da GT.

Concomitantemente à coleta de dados, o(a) pesquisador(a) precisa realizar a transcrição das entrevistas. Tarozzi (2011) aponta que a transcrição não é uma atividade automática e sim um trabalho interpretativo. As entrevistas na pesquisa de Trindade (2022) foram transcritas de forma direta, sem edição, escrevendo a fala dos entrevistados da forma como elas se apresentaram.

Finalizada a transcrição, o(a) pesquisador(a) precisa, na próxima etapa, codificar seus dados. De acordo com Charmaz (2009), a codificação na GT é feita



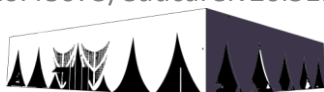
para podermos questionar de modo analítico os dados coletados e compõe-se de duas fases: a codificação inicial e a codificação focalizada. Codificar é o mesmo que dar nome a segmentos de dados com uma classificação que categoriza, resume e representa cada parte dos dados. O objetivo é produzir uma interpretação que se inicia com a codificação e esclarece a vida estudada (Charmaz, 2009).

A codificação inicial pode ser feita palavra por palavra, linha por linha ou segmento por segmento. Tarozzi (2011, p. 70) pontua que “[...] o esforço aqui, efetivamente frustrante e até gerador de ansiedade, é o de conceituar as passagens relevantes, sem forçar o texto, permanecendo em um nível bastante descritivo”. Charmaz (2009) também destaca que é preciso que o(a) pesquisador(a) faça a codificação de forma criteriosa para não imputar os seus motivos, medos e questões pessoais aos participantes e aos dados coletados.

A codificação inicial na GT apresenta um diferencial, que é o uso de palavras no gerúndio e de códigos *in vivo*. De acordo com Charmaz (2009), o uso das palavras no gerúndio consegue transmitir uma sensação de ação e sequência. Assim, a autora orienta que devemos “[...] codificar os dados como ações. Esse método de codificar refreia as nossas tendências de fazer saltos conceituais e adotar teorias existentes antes que tenhamos realizado o trabalho analítico necessário” (2009, p. 74). Essa etapa de codificação apresenta vantagens para a pesquisa, pois permite ao(à) pesquisador(a) conduzir sua análise por meio de dois critérios: o ajuste e a relevância (Charmaz, 2009).

O seu estudo se ajusta ao mundo empírico quando você tiver construído códigos e desenvolvido esses códigos em categorias que cristalizam a experiência dos participantes. E tem relevância quando você apresenta um esquema analítico incisivo que interpreta o que acontece e estabelece relações entre os processos implícitos e as estruturas visíveis (Charmaz, 2009, p. 83).

A codificação inicial da pesquisa de Trindade (2022) foi feita por segmentos de fala dos participantes, conforme o assunto abordado pelos professores(as) em

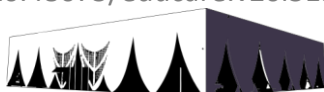


cada segmento. Todos os fragmentos de texto receberam uma codificação inicial, realizada com palavras no gerúndio e com códigos *in vivo*. Assim, a pesquisa obteve códigos do tipo: (i) Vislumbrando a tecnologia: "a tecnologia deu uma revolucionada na minha vida"; (ii) Desanimando com o ensino remoto: "Depois fiquei uma hora *online* no *Meet* e nenhum aluno entrou". A codificação feita dessa forma permite ao(à) pesquisador(a) perceber conceitos, temas ou padrões emergentes nos dados coletados a partir de um processo de codificação desenvolvido à medida que os dados são analisados.

Um dos principais benefícios dos códigos *in vivo* é que eles permitem uma análise mais aprofundada e próxima dos dados coletados. Isso ocorre porque, ao utilizá-los, o(a) pesquisador(a) está imerso no material e pode capturar sutilezas que podem passar despercebidas em análises mais superficiais. Além disso, esses códigos permitem que os(as) pesquisadores(as) desenvolvam uma compreensão mais rica e completa dos dados e possam produzir interpretações mais úteis para a pesquisa.

Outro benefício dos códigos *in vivo* é que eles permitem uma maior flexibilidade durante o processo de análise. Como os códigos são gerados a partir dos próprios dados, não é necessário que o(a) pesquisador(a) estabeleça, previamente, categorias ou temas a serem analisados. Isso permite que o(a) investigador(a) esteja mais aberto a novas interpretações e descobertas que possam surgir durante as análises – o que é bastante próprio da perspectiva metodológica da GT.

Por fim, os códigos *in vivo* podem ajudar a aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, já que o processo de codificação é mais transparente. Isso pode levar a resultados mais precisos e confiáveis, e ajudar a garantir que as conclusões da pesquisa sejam fundamentadas em dados sólidos. Charmaz (2009, p. 84) aponta ainda que “[...] os códigos *in vivo* nos ajudam a conservar os significados dos participantes, relativos às suas opiniões e atitudes na própria codificação”. Na pesquisa de Trindade (2022), a análise e codificação



inicial foi feita separadamente, com cada uma das entrevistas. Ao final dessa etapa foram codificados 748 fragmentos de texto organizados em 72 categorias iniciais. A Figura 1 apresenta um exemplo de codificação:

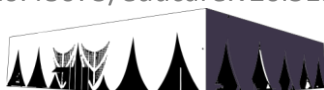
Figura 1 – Análise Inicial: exemplo de organização de fragmentos e categorias

Codificação Inicial				
Professor	NOME	Codificação	P15	
Fragmento do texto				Categorização
		Antes o meu uso era achar vídeos interessantes, passar para eles o que eu não conseguia fazer oralmente. Porque quando vo		NARRANDO O USO DAS TECNOLOGIAS ANTES DO ENSINO REMOTO: "Antes o meu uso era achar vídeos interessantes, passar para eles o que eu não conseguia fazer oralmente. [...] Então meu uso era para complementação e suplementação do que eu precisava fazer em sala de aula."
		Não. Fui indo.. fuçando, e não achava muito difícil. Mas eram coisas pequenas, como fazer uploads de arquivos. E durante a pandemia fomos jogados, sem treinamento.		PENSANDO NA FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: "Não. Fui indo.. fuçando, e não achava muito difícil. Mas eram coisas pequenas, como fazer uploads de arquivos. E durante a pandemia fomos jogados, sem treinamento."
		Foi de ter taquicardia, achei que não daria conta.		NARRANDO O INÍCIO DO ENSINO REMOTO: "Foi de ter taquicardia, achei que não daria conta."
		Mas coloquei o pé no chão e optei por dar aulas com um quadro branco. Ajustei a câmera para mim e fiquei resistente ainda. Usei as tecnologias como sempre usei, com os vídeos, não mudei meu modis operandis.		NARRANDO O INÍCIO DO ENSINO REMOTO: "Mas coloquei o pé no chão e optei por dar aulas com um quadro branco. Ajustei a câmera para mim e fiquei resistente ainda. Usei as tecnologias como sempre usei, com os vídeos, <u>não</u> mudei meu modis operandis."
		Esse ano, passei a usar o meu desktop (não tenho notebook) compartilhando artigos, compartilhando telas. Essa semana que voltei, porque peguei Covid e fiquei fora da escola. Agora que conheci meus alunos. Aprendi tudo de novo. Durante as férias fiz um curso para aprender Canvas, Sociative.. aprendi mas ainda não usei com os alunos.		APRENDENDO NOVOS RECURSOS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: "Durante as férias fiz um curso para aprender Canvas, Sociative.. aprendi mas ainda não usei com os alunos. "

Fonte: Autoria própria. Dados de pesquisa.

Percebemos, pelo exemplo em tela, que o trabalho de codificação inicial da GT requer atenção, acuidade e sensibilidade do(a) pesquisador(a), além de grande imersão nos dados. Também destacamos que o alto número de códigos e categorias iniciais decorrentes desse trabalho pode contribuir para a validação e credibilidade da teoria substantiva a ser gerada como conclusão do estudo.

Feita a análise inicial, o próximo passo da GT é realizar a análise focalizada dos dados. O(a) pesquisador(a) verifica os temas mais frequentes na codificação inicial e elabora novas categorias que sejam capazes de agrupar os códigos



iniciais. Essa “[...] codificação focalizada significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados” (Charmaz, 2011, p. 87). Na pesquisa de Trindade (2022), a análise focalizada gerou um total de oito categorias e 30 subcategorias. As categorias foram elaboradas a partir dos temas mais abordados pelos(as) professores(as) nas entrevistas (identificados a partir da codificação inicial). Essas categorias foram criadas a partir da leitura, realizada diversas vezes, das entrevistas e das codificações iniciais; e ao assistir os vídeos gravados na coleta dos dados. A cada leitura surgia uma nova análise do que os dados estavam trazendo sobre o contexto estudado. O agrupamento de trechos das entrevistas por tema e a comparação dos dados possibilitaram, assim, a elaboração das oito categorias, a saber: o uso da tecnologia digital na educação, vislumbrando a tecnologia digital, rede privada e rede pública, formação de professores, o papel do aluno, o professor no ensino remoto, o sistema de avaliação e o ensino remoto. Todas as unidades de análise (trechos das falas dos entrevistados) receberam um código e foram incluídas nas categorias e subcategorias. Alguns códigos foram inseridos em mais de uma categoria, pois são os dados que, por vezes, se aproximam ou se distanciam de determinado tema. A partir daí, as categorias foram integradas e refinadas para formar uma teoria que explicasse os dados coletados. A Figura 2, a seguir, apresenta um exemplo dessa etapa de trabalho com os dados:

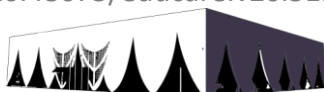


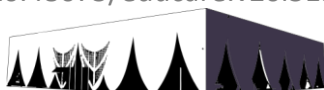
Figura 2 – Análise Focalizada: exemplo de organização (categoria, subcategorias e códigos)

REDE PRIVADA X REDE PÚBLICA	
SUBCATEGORIA	CÓDIGO
AÇÃO/OMISSÃO DO ESTADO	P3.7/P3.8/P3.11/P3.17/P3.18/P3.20/P3.21/3.24/P3.25/P3.27/P3.28/P3.31/P3.47/P3.52/P4.9/P5.22/P5.24/P5.25/P6.11/P6.18/P7.9/P7.13/P7.18/P7.23/P7.24/P7.33/P9.54/P9.55/P10.7/P10.17/P10.18/P12.15/P13.4/P13.6/P13.8/P13.13/P13.17/P13.25/P13.26/P13.29/P16.5/P16.10/P17.12/P17.14/P17.21/P17.23/P17.25/P17.33/P17.40/P17.44/P17.49/P17.54/
CONTEXTO DA REDE PÚBLICA	P2.2/P2.3/P2.8/P2.12/P2.14/P2.15/P2.29/P2.32/P2.42/P3.5/P4.5/P5.7/P5.8/P5.19/P5.20/P5.28/P5.37/P6.17/P6.30/P6.46/P6.47/P7.5/P7.6/P7.7/P7.11/P7.12/P7.14/P7.36/P7.37/P7.47/P8.44/P8.44/P8.53/P8.54/P8.55/P8.67/P9.7/P9.16/P9.20/P9.21/P9.44/P9.45/P9.46/P9.47/P10.11/1/P10.32/P11.46/P12.4/P12.5/P12.10/P12.12/P12.14/P12.19/P12.26/P13.11/P13.19/P13.25/P13.28/P13.29/P16.15/P17.1/P17.4/P17.5/P17.11/P17.13/P17.14/P17.29//P17.33/P17.36/P17.38/P17.39/P17.40/P17.44/P17.46/P17.47/P17.54/
CONTEXTO DA REDE PRIVADA	P1.20/P5.7/P5.8/P5.36/P7.3/P7.4/P7.9/P7.15/P7.17/P7.26/P7.41/P7.46/P8.3/P8.5/P8.6/P8.7/P8.13/P8.18/P8.26/P8.59/P11.20/P11.46/P14.17/P14.26/P14.30/P14.32/P15.13/P15.33/P16.11/
DESIGUALDADES FUTURAS	P1.36/P1.37/P2.14/P2.15/P2.34/P2.42/P5.28/P5.37/P7.24/P7.26/P7.36/P7.35/P7.36/P7.46/P7.47/P11.46/P12.8/P12.10/P13.11/P13.19/P14.32/P17.14/P17.33/

Fonte: Trindade (2022, p. 36).

Ao longo da viagem, o(a) pesquisador(a) pode ainda encontrar surpresas que possibilitam novas interpretações ou apresentam descobertas inesperadas que mudam a direção da pesquisa. Ele(a) deve estar aberto a essas mudanças e ser flexível o suficiente para ajustar o mapa da pesquisa segundo as novas descobertas. No final da pesquisa, pela perspectiva teórico-metodológica da GT, desenvolve-se uma teoria fundamentada nos dados, que corresponde ao destino da viagem. Essa teoria é construída a partir dos padrões observados nos dados e representa uma explicação do fenômeno estudado baseada nas evidências encontradas ao longo de todo o processo.

Um ponto a destacar no que diz respeito aos processos de categorização e análise nessa abordagem metodológica é que as categorias analíticas sempre emergem dos dados. “A GT nasce de dados e não de hipóteses e referenciais pré-organizados e discutidos” (Silva, 2015, p. 88); por isso, as pesquisas que se

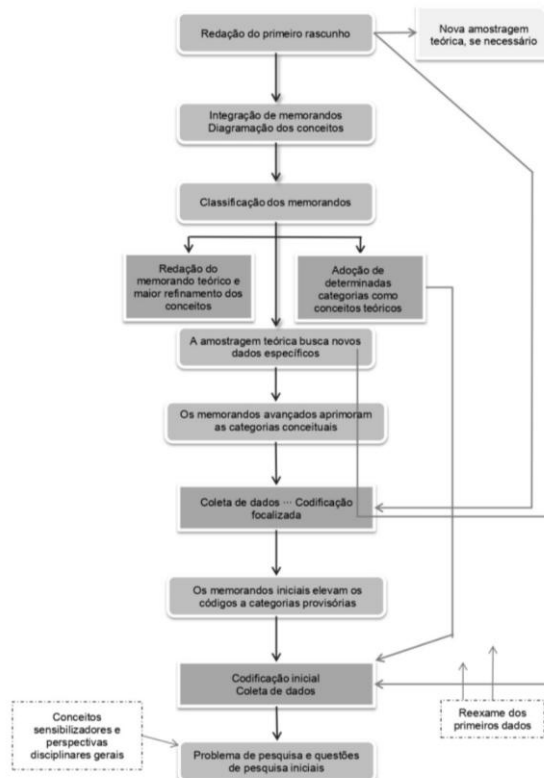


utilizam da GT não apresentam revisão de literatura e fundamentação teórica *a priori*, como nas demais metodologias. Isso ocorre para que as categorias interpretativas sejam fundadas nos dados. A análise da literatura é realizada sucessivamente à pesquisa. De acordo com Tarozzi (2011, p. 106):

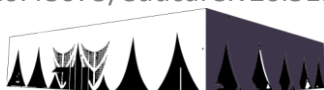
No caso de uma pesquisa que visa construir uma teoria a partir dos dados, uma análise de literatura preliminar levaria à inconveniência de criar pré-compreensões que poderiam inibir a emergência de intuições e a formulação de categorias originais fundadas na experiência.

Assim, a GT nasce da vontade ou necessidade de se conhecer uma área de investigação de maneira global sem reduzi-la a uma pergunta de pesquisa extremamente pontual (Tarozzi, 2011). São os dados coletados que irão conduzir o(a) pesquisador(a) para a área mais específica da pesquisa. A Figura 3, a seguir, esquematiza o processo de investigação pela GT:

Figura 3 - Processo da teoria fundamentada



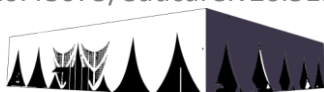
Fonte: Baseado em Charmaz (2009, p. 29).



Como é possível perceber pela Figura 3, a GT apresenta, durante toda a realização da pesquisa, a escrita dos chamados memorandos: “[...] a nossa jornada pelo processo de pesquisa faz uma pausa analítica neste momento em que paramos para escrever anotações analíticas informais, comumente denominadas memorandos” (Charmaz, 2009, p. 106). A redação de memorandos é um dos momentos mais importantes na GT. É por meio dela que paramos ao longo de todo o processo para refletir e analisar os dados da pesquisa. E essa escrita deve ser “[...] espontânea e não mecânica, [...] livre e fluida” (Charmaz, 2009, p. 107). Portanto, a escrita não tem métodos rígidos nem formais, o importante é que o(a) pesquisador(a) escreva, da forma e da maneira que leve ao desenvolvimento do seu raciocínio (Charmaz, 2009).

Na pesquisa de Trindade (2022) foram escritos seis memorandos ao longo de oito meses: o primeiro data de 07/05/2021 e o último é de 09/01/2022. São esses memorandos que narram as descobertas, as dúvidas e os processos realizados pela pesquisadora, ou seja, a dinâmica do processo analítico-investigativo que muitas vezes se perde em outras abordagens metodológicas em que o processo reflexivo do(a) pesquisador(a) não precisa necessariamente ser registrado. Há, por exemplo, um memorando em que a pesquisadora infere, a partir dos dados, que o foco da pesquisa não era o uso das TDIC nos ambientes escolares, como pensava ser no início da investigação, e sim a prática pedagógica frente ao contexto digital atual e o papel dos envolvidos: professores(as) e estudantes.

Os memorandos podem trazer ganhos significativos para as pesquisas na área educacional, pois permitem que o(a) pesquisador(a) se sensibilize, se mobilize e reflita mais profundamente sobre os contextos investigados, a fim de compreender o que realmente está sendo demonstrado pelos dados coletados, em vez de buscar apenas o que se deseja encontrar. O uso da GT na área educacional pode, portanto, possibilitar o desenvolvimento de teorias que sejam fundamentadas nas experiências dos próprios atores envolvidos no processo



educacional. Dessa forma, as teorias desenvolvidas a partir da GT são mais relevantes e aplicáveis ao contexto educacional específico, e podem levar a resultados mais efetivos em termos de melhorias na qualidade da educação.

Na investigação que ilustra concretamente a aplicação da GT neste artigo, após a escrita de cada memorando, Trindade (2022) gerou “figuras-síntese” para registrar as principais reflexões de cada fase da pesquisa. A Figura 4 apresenta um exemplo dessas figuras:

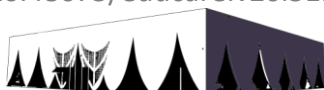
Figura 4 – Figura-síntese do memorando 1



Fonte: Trindade (2022, p. 41).

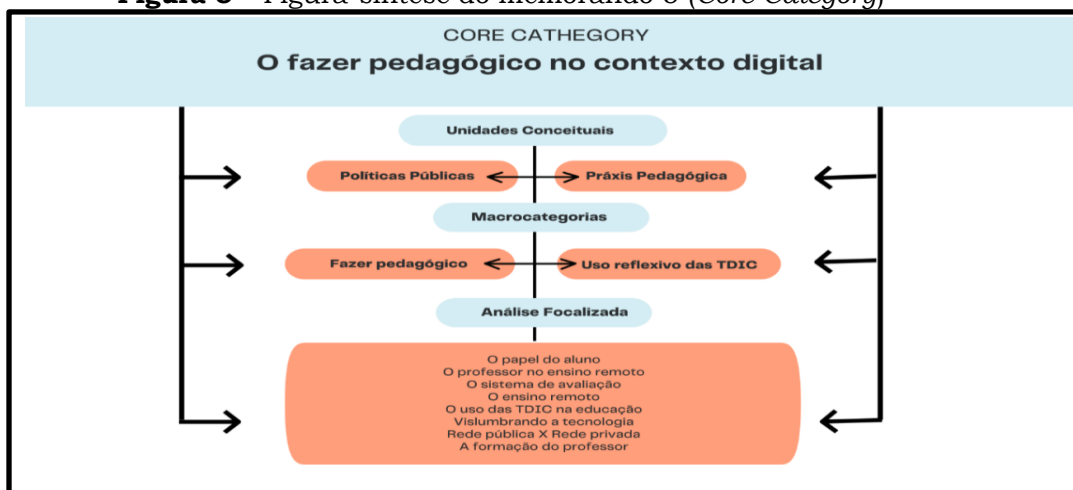
O uso dessas “figuras-síntese”, apesar de não integrar as orientações específicas da GT, pode contribuir (e no caso ilustrativo, o fez) para que o(a) investigador(a) perceba a dinâmica de análise dos dados e de construção teórica a partir da empiria. Isso também nos parece relevante às pesquisas no campo da educação.

De acordo com Tarozzi (2011), após a análise focalizada é preciso buscar a *Core Category*, que é “[...] um conceito-chave, uma categoria central, nuclear, essencial que organiza o conjunto das categorias” (Tarozzi, 2011, p. 140). Esta categoria central unifica as demais categorias com o potencial de organizar o conjunto de dados. A *Core Category* da pesquisa de Trindade (2022) foi definida como sendo “O fazer pedagógico no contexto digital do ensino remoto”. Trindade (2022) apresenta esta conclusão no memorando 5, ao refletir sobre os dois pontos



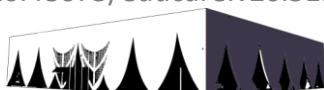
principais observados nos dados: a questão do uso e da integração das TDIC no contexto digital em que vivemos, e a atuação pedagógica do professor neste contexto. A Figura 5 apresenta a “figura-síntese” desse memorando:

Figura 5 – Figura-síntese do memorando 5 (*Core Category*)



Fonte: Trindade (2022, p. 52).

A partir da *Core Category*, o(a) pesquisador(a) define as unidades conceituais que trarão conceitos que sejam relevantes para a compreensão dos dados. A busca pela literatura existente é uma etapa importante do processo de pesquisa que se utiliza da GT, pois ajuda a contextualizar os resultados da pesquisa e a situá-los dentro do conhecimento existente. Isso contribui para garantir que as conclusões e teorias desenvolvidas sejam fundamentadas em dados sólidos e consistentes com o que já se sabe sobre o assunto. Ao buscar a literatura existente, os(as) pesquisadores(as) procuram identificar teorias e descobertas relevantes que possam ser usadas para corroborar ou refutar as teorias emergentes da pesquisa. Além disso, a busca pela literatura também pode ajudar a identificar lacunas no conhecimento existente, que podem ser preenchidas com as novas descobertas. Na pesquisa de Trindade (2022), duas unidades conceituais permitiram um aprofundamento teórico-reflexivo sobre o fazer pedagógico no contexto digital: a Práxis Pedagógica e Políticas Públicas.



Diante das análises realizadas, a teoria substantiva advinda dos dados na pesquisa de Trindade (2022) foi a seguinte: A experiência com as TDIC, durante o ensino remoto emergencial, possibilitou aos professores outras visões acerca do uso dessas tecnologias no contexto educacional, mas a integração dessas tecnologias, como potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem, depende de ação baseada na práxis pedagógica e de políticas públicas que possibilitem a equidade social, cultural e econômica da sociedade.

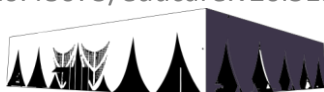
Finalmente, a apresentação de uma teoria substantiva, resultante desse percurso metodológico, pode ainda se estender até a avaliação da teoria. A avaliação deverá seguir os critérios apresentados no Quadro 1, a partir de Martins e Theóphilo (2018):

Quadro 1: Critérios para avaliação da teoria substantiva

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Grau de coerência	As categorias da teoria devem ser derivadas dos dados e não de preconceitos.	Confere credibilidade à teoria e permite que seja entendida por terceiros que não participaram do estudo.
Funcionalidade	A teoria deve explicar as variações encontradas nos dados e as inter-relações dos construtos para fornecer capacidade preditiva acerca do fenômeno explicado.	Uma teoria substantiva funcional deve ser entendida como teoria útil para os envolvidos.
Relevância	A teoria deve emergir fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, que deve identificar a categoria central mais relevante para explicar o fenômeno.	A relevância é verificada pelo reconhecimento imediato de significado da categoria central pelos envolvidos.
Flexibilidade	A teoria deve ser passível de modificação, permitindo que novos casos a enriqueçam com a introdução de novas propriedades e categorias.	Uma teoria substantiva deve estar aberta para o aprimoramento da sua capacidade de generalização.
Densidade	A teoria deve possuir poucos elementos-chave e grande número de propriedades e categorias relacionadas.	A densidade confere maior validade aos constructos da teoria.

Fonte: Martins e Theóphilo (2018, p. 75).

No estudo de Trindade (2022), em função do tempo para conclusão, não foi feita a avaliação da teoria proposta. Entretanto, isso não invalida nem a teoria,



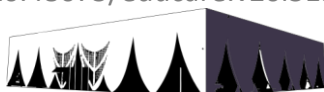
nem o processo. Além do que, é possível avaliar a teoria em estudos posteriores realizados pela autora ou mesmo por outros(as) pesquisadores(as) – o que coloca a pesquisa como instrumento de diálogo e possibilidade de avanço no campo de investigação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Grounded Theory* é um método de pesquisa qualitativa que busca desenvolver uma teoria a partir dos dados coletados em campo, ao invés de partir de uma teoria preconcebida e validá-la a partir de dados empíricos. Tendo como mote deste texto a reflexão sobre as potencialidades e limitações da GT para a pesquisa educacional a partir do diálogo concreto com uma pesquisa desenvolvida nesse contexto investigativo desde a GT, entendemos que essa abordagem pode ser útil em pesquisas educacionais, uma vez que pode ajudar a compreender as complexidades de seus processos e das experiências vividas nos entornos educativos mais diversos. Ainda assim, salientamos, conforme apresentado no início deste texto, o baixo número de publicações que indicam explicitamente o uso dessa metodologia em investigações do campo educacional brasileiro.

Desde a experiência colocada em tela neste texto, ratificamos que a GT promove a reflexão sobre o próprio processo de pesquisa, incentivando o(a) pesquisador(a), por meio dos memorandos, a questionar suas próprias suposições e “pré-conceitos”. Uma das vantagens da GT em pesquisas educacionais é que ela permite uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos estudados, uma vez que é baseada em dados concretos e substanciais, em vez de teorias abstratas e distantes do que podemos chamar de “chão da escola”. Nessa direção, a GT também pode ajudar a gerar novas ideias e teorias a partir dos dados coletados, em lugar de simplesmente confirmar ou refutar hipóteses preconcebidas.

No entanto, a GT também apresenta desafios em pesquisas educacionais. O processo de coleta e análise de dados pode ser demorado e trabalhoso, e a subjetividade do(a) pesquisador(a) pode ter demasiada influência sobre o processo



analítico e enviesar os resultados. Para minimizar esses efeitos, a experiência e maturidade acadêmica dos(as) investigadores(as) envolvidos(as) pode ser importante, bem como a realização da validação da teoria desenvolvida.

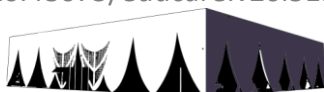
Finalmente, a teoria gerada por meio da GT pode ser específica para o contexto em que a pesquisa foi realizada, o que pode limitar sua aplicabilidade a outros contextos educacionais. Entretanto, teorias substantivas validadas pela GT podem contribuir tanto para estudos comparativos entre contextos de investigação similares quanto para avanços teóricos alicerçados e em diálogo direto com o campo empírico da educação – portanto, que considerem elementos dessa complexidade social, cultural, econômica e política. No que se refere às pesquisas voltadas à relação das TDIC com a educação, a GT nos parece ainda mais relevante, especialmente se considerarmos a contemporaneidade da cultura digital e a emergência de problemáticas cada vez mais novas, como o avanço das inteligências artificiais, a plataformização e a dadificação da escola, da universidade e da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B. M. de. **Análise bioecológica de um serviço de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2010. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2083/Beatriz%20Mello%20de%20Albuquerque.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 maio 2023.

BOARO, D. A.; MASSONI, N. T. O uso de elementos da História e Filosofia da Ciência (HFC) em aulas de Física em uma disciplina de Estágio Supervisionado: alguns resultados de pesquisa. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 3, p. 110-144, 2018. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2018v23n3p110. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n3p110>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BORSSOI, A. H.; ALMEIDA, L. M. W. Percepções sobre o uso da tecnologia para a aprendizagem significativa de alunos envolvidos com atividades de modelagem matemática. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**,



v. 10, n. 2, p. 36-45, 2015. DOI: 10.54343/reiec.v10i2.191. Disponível em: <https://doi.org/10.54343/reiec.v10i2.191>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

CHAVES, P. F. **Famílias de catadores de resíduos sólidos urbanos na perspectiva da Educação Ambiental**: condições de risco e processo de resiliência. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2011. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/2965>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CRUZ, R. C. **Uma nova vida na mesma vida**: um estudo de caso de reinserção familiar. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2010. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/2139>. Acesso em: 12 abr. 2023.

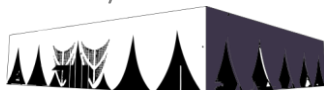
FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A. K.; ZAKIR, M. A. Observação pedagógica em contexto de aprendizagem telecolaborativa. **Calidoscópico**, v. 14, n. 3, p. 433-447, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.07>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GARCIA, N. M. **Educação parental**: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a educação ambiental. 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2012. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/2899>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MAIER, S. R. de O.; MEROTTI, M.; RIBEIRO, G. R. S. C.; SUDRÊ, G. A.; MEDEIROS, R. M. K.; TELES, L. de O. A saúde ocupacional no contexto da formação: um estudo qualitativo com graduandos em zootecnia. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, n. 3, p. 2482-2496, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5555835>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARTINS, E. **Brincar educa?**: a brincadeira como prática educativa na família. 2003. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16425>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MARTINS, G. de A.; THEÓFILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2018.



MORAES, M. C. **Complexidade e criatividade**: um olhar transdisciplinar. 2011. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdttd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/674/1/Olzeni%20Leite%20Costa%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

MOTA, F. M. G. S. C. **Games**: contexto cultural e curricular juvenil. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4957/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

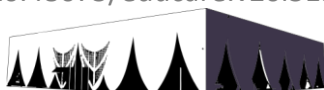
MUCH, L. N. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11050825. Acesso em: 14 abr. 2023.

NASCIMENTO, P. L. **Educação eco-sistêmica e transdisciplinar**: práticas e resultados em 26 anos do trabalho da Escola Vila. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10030>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PACHECO, A. S. V.; NAKAYAMA, M. K.; RISSI, M. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de Administração a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática. **Revista de Ciências da Administração**, v. 1, n. 1, p. 65-81, 2015. DOI: 10.5007/2175-8077.2015v17n41p65. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2015v17n41p65>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, C. P. dos. **A cultura profissional de professores do Centro de Educação Básica da UEFS**: saberes, poderes e autonomia. 2015. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18555?locale=es>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, J. L. G. *et al.* Perspectivas metodológicas para o uso da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem e saúde. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 3, p. 1-8, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ean/v20n3/1414-8145-ean-20-03-20160056.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.



SILVA, C. R. **Proposta Teórico-Interpretativa em Sexualidade Infantil:**

Contribuição à Educação Sexual a partir da *Grounded Theory*. 2015. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136721>. Acesso em: 14 abr. 2023.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

TAROZZI, M. **O que é a *Grounded Theory*?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Trad. Carmem Lussi. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TRINDADE, D. S. **Ensino Remoto Emergencial e o fazer pedagógico na cultura digital:** uma análise interpretativa baseada na *Grounded Theory*. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/3296>. Acesso em: 13 mar. 2023.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda.** 2001. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16345>. Acesso em: 20 maio 2023.

Recebido em: 05-06-2023

Aceito em: 23-05-2025

