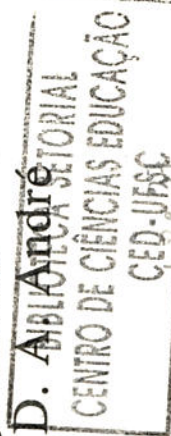


Temas Básicos de Educação e Ensino
Coordenadora: Loyde A. Faustini

Menga Lüdke

Marli E. D. André



cop. 3
194/p

Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lüdke, Menga.

L975p Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga

Lüdke, Marli E.D.A. André. — São Paulo : EPU, 1986.

(Temas básicos de educação e ensino)

Bibliografia.

I. Pesquisa educacional I. André, Marli E. D. A.

II. Título. III. Série.

86-0030

CDD-370.78

Índice para catálogo sistemático:

1. Pesquisa educacional 370.78



E.P.U.



EDITORA PEDAGÓGICA
E UNIVERSITÁRIA LTDA.

STAKE, R. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, jan./jun. 1983.

— Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, jan./jun. 1983.

THOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, Ed. Polis, 1980.

— *Metodologia da Pesquisa* — Ação. São Paulo, Cortez, 1985.

Capítulo 2

Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação. Outro aspecto que também parece gerar ainda muita confusão é o uso de termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo, muitas vezes empregados indevidamente como equivalentes.

Em seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifesta, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar.

Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador,

esse tipo de estudo é também chamado de "naturalístico". Para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples, como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras séries e em fileiras nas terceiras e quartas séries?, e outras desse mesmo tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Por exemplo, numa pesquisa das práticas de alfabetização na escola pública, Kramer e André (1984) mostraram como as medidas disciplinares de sala de aula serviam ao propósito de organização para o trabalho e como isso interferia no "clima" de sala e no envolvimento das crianças nas tarefas propostas. Essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas.

4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por

isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Ambos vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

2.1. A abordagem etnográfica na pesquisa educacional*

Até muito recentemente as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. No início da década de 70, entretanto, os pesquisadores da área de educação começaram também a fazer uso dessas técnicas, o que deu origem a uma nova linha de pesquisas, que tem recebido o nome de "antropológica" ou "etnográfica".

A utilização desses termos, no entanto, deve ser feita de forma cuidadosa, já que no processo de transplante para a área de educação eles sofreram uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos do seu sentido original. Assim, por exemplo, denominar de etnográfica uma pesquisa apenas porque utiliza observação participante nem sempre será apropriado, já que etnografia tem um sentido próprio: é a

* Uma parte desta seção foi publicada na revista *Tecnologia Educacional*, nº 24, ABT, set/out. 1978, p. 9-12.

descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (Spradley, 1979). Um teste bastante simples para determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, segundo Wolcott (1975), é verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo.

Wolcott chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

Wolcott discute vários critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola. Esses critérios, resumidos por Firestone e Dawson (1981), são os seguintes:

1. *O problema é redescoberto no campo.* Isto significa que o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses. Em lugar disso, ele procura mergulhar na situação e a partir daí vai rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. Com isso Wolcott não estaria sugerindo a inexistência de planejamento ou de teoria, mas apenas a inconveniência de uma atitude inflexível em relação ao problema investigado.
2. *O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.* Wolcott enfatiza a importância de que a pessoa que escreve a etnografia deve ter tido ela mesma uma experiência direta com a situação em estudo. A existência de auxiliares de pesquisa pode ser extremamente útil, diz ele, mas jamais substituirá a riqueza do contato íntimo e pessoal com a realidade estudada.
3. *O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.* Falando da utilidade do pesquisador como instrumento, Wolcott discute a necessidade de uma longa e intensa imersão na realidade para entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado.
4. *O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas.* A justificativa para esse critério é que o contraste com outras culturas ajuda a entender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências.
5. *A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.* Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, videotapes, fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada.
6. *O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.* Além de descrições acuradas da situação estudada, o estudo etnográfico apresenta muito material produzido pelos informantes, ou seja, histórias, canções, frases tiradas de entrevistas ou documentos, desenhos e outros produtos que possam vir a ilustrar a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o mundo e as suas próprias ações.

Tomando esses critérios apresentados por Wolcott (1975) e comentados por Firestone e Dawson (1981), é fácil concluir que nem todos os estudos qualitativos podem ser chamados de etnográficos. A etnografia como "ciência da descrição cultural" envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados.

2.1.1. Pressupostos

De acordo com Wilson (1977), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano:

— A hipótese naturalista-ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Nessa perspectiva, qualquer tipo de pesquisa que desloca o indivíduo do seu ambiente natural está negando a influência dessas forças contextuais e em consequência deixa de compreender o fenômeno estudado em sua totalidade.

— A hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado do manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição impar para compreender e explicar o comportamento humano.

2.1.2. Método

Embora já tenha havido algumas tentativas para especificar o processo de coleta e análise de dados durante a observação participante, não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou mais efetivo. Segundo Stubbs e Delamont (1976), a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado.

Geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta.

A primeira fase envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. Nessa etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. Schatzman e Strauss (1973) afirmam que nesse tipo de pesquisa o problema não precisa estar

diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. Parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar algumas questões relevantes. Essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados. Diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação.

O segundo estágio de pesquisa consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Wilson (1977) afirma que, como a investigação etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes, nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos. O problema fundamental para o investigador antropológico é aprender a selecionar os dados necessários para responder às suas questões e encontrar o meio de ter acesso a essa informação. Os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados.

O terceiro estágio da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Esta fase envolve o desenvolvimento de teorias, um processo que vai sendo preparado durante todo o desenrolar do estudo. Partindo de um esquema geral de conceitos, o pesquisador procura testar constantemente as suas hipóteses com a realidade observada diariamente. Essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido. Outra maneira de testar e refinar as explicações teóricas, segundo Becker (1958), consiste em encontrar vários tipos de evidências para provar um determinado ponto e, além disso, procurar "evidência negativa" para aquele ponto. Devido ao seu grau de imersão na realidade, o observador está apto a detectar as situações que provavelmente lhe fornecerão dados discordantes e as que podem corroborar suas conjecturas. Ele então penetra nessas situações, confronta as evidências positivas e negativas com as teorias existentes e

vai gradualmente desenvolvendo a sua teoria. Becker acredita que esse processo de descobrir evidências positivas e negativas pode reduzir o grau de inferência dos julgamentos na observação participante.

2.1.3. Papel do observador

Um dos grandes desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas exercidas pelo observador. As habilidades exigidas desse profissional não são poucas nem simples. Algumas características essenciais para um bom etnógrafo apresentadas por Hall (1978), e que são fruto de suas experiências nessa área, são: a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais. Desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quando envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular. Esses cuidados são fundamentais para que ele consiga obter as informações desejadas. Além dessas qualidades pessoais e das decisões que deve tomar quanto à forma e à situação de coleta de dados, o observador se defronta com uma difícil tarefa, que é a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente. Essa tarefa exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade de a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

2.2. Estudo de caso: seu potencial em Educação

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Alguns autores acreditam que todo estudo de caso é qualitativo. O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Nem todos os estudos de caso são, portanto, qualitativos. Os estudos de casos clínicos, de serviço social, de direito, os casos médicos e as biografias não são necessariamente qualitativos. Em educação, muitos estudos de caso são qualitativos e muitos não.

Vamos tratar aqui especificamente dos estudos de casos qualitativos ou "naturalísticos". Falaremos de suas principais características, do seu processo de desenvolvimento e enfocaremos alguns problemas práticos na sua realização.

2.2.1. Características fundamentais do estudo de caso

As características ou princípios frequentemente associados ao estudo de caso "naturalístico" se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa anteriormente descritas. Entre estas destacam-se:

1. *Os estudos de caso visam à descoberta.* Mesmo que o investigador parte de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

No seu estudo sobre as práticas de alfabetização de uma escola pública, Salim (1984) identificou dois aspectos que se mostraram relevantes para melhor compreender o processo de alfabetização: a ajuda individual da professora às crianças com dificuldades de aprendizagem e o espaço de liberdade de que ela dispõe para desenvolver o seu trabalho de sala. Esses aspectos não emergiram senão no desenrolar da pesquisa.

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

2. *Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto".* Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações

das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. Na pesquisa de Penin (1983), por exemplo, que focalizou uma escola pública da periferia de São Paulo, a análise é feita em função das características específicas da região em que se localiza a escola, levando também em conta a história da escola e a sua situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa etc. A autora mostra claramente como esses vários fatores ajudaram a explicar a ação pedagógica desenvolvida naquela escola.

3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.* O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. Por exemplo, ao estudar o processo de formação de professores numa escola Normal, Lelis (1983) focalizou a dinâmica de sala de aula, os conteúdos das várias disciplinas do currículo, a atuação da equipe técnica da escola, as características dos alunos e como esses vários elementos interagiam para configurar as práticas de formação de professores.

4. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.* Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, se o estudo é feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída, das crianças; estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo; ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes etc. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

5. *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.* O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas "generalizações naturalísticas". Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística (Stake, 1983) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais. Por exemplo, ao ter contato com a pesquisa feita por Kramer e André

(1984) sobre professores bem-sucedidos, uma determinada professora pode chegar à conclusão de que vários elementos da prática daqueles professores são confirmados pela sua própria prática docente, como, por exemplo, a ajuda individual aos alunos, harmonicamente associada ao manejo grupal. Esse dado, então, nesse momento se generalizou "naturalisticamente".

6. *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.* Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. Por exemplo, ao julgar um novo sistema de avaliação implantado nos cursos de formação de professores, o pesquisador procurará coletar a opinião de uma gama variada de alunos desses cursos, incluindo grupos mais ou menos críticos, poderá entrevistar os professores desses cursos procurando deliberadamente os que estão a favor e os que estão contra e incluirá sua própria opinião sobre a inovação.

O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador.

7. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.* Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. É possível também que um mesmo caso tenha diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário a que se destina. A preocupação aqui é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.

Um extrato do relatório da pesquisa de Salim (1984), que descreve a aula de leitura de uma professora de 1ª série, ilustra muito bem o tipo de linguagem de um estudo de caso:

"A professora Alice contou-me que tomava a leitura individual na mesa, toda semana, mas só dos alunos que tinham cartilha. Mas o seu trabalho com leitura não se reduzia a isso. Vejamos como as coisas aconteciam em suas aulas. Inicia-se a aula. Quadro de giz despendendo da parede, em péssimo estado, apoiado em cima de 4 cadeiras" (p. 123).

Em vista dessas várias características, pode-se indagar: em que o estudo de caso se distingue de outros tipos de pesquisa? A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.

2.3. O desenvolvimento de um estudo de caso

Nisbet e Watt (1978) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. Como eles mesmos enfatizam, essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam.

2.3.1. A fase exploratória

O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos (Stake, 1978) que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostram mais ou menos relevantes na situação estudada. Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialista sobre o problema, podem surgir de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (ou grupos de pesquisadores).

Por exemplo, na pesquisa de Kramer e André (1984) os pontos críticos iniciais emergiram de uma análise das pesquisas e estudos sobre alfabetização e sobre a prática pedagógica das escolas de 1º grau. Um desses pontos emergentes foi o seguinte: que critério a professora

efetivamente usa para considerar seus alunos alfabetizados? Esta se constituiu uma questão crítica na medida em que não tem uma resposta única, envolvendo discussão e debate e podendo ser enfocada sob diferentes pontos de vista.

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação.

2.3.2. A delimitação do estudo

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado.

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

2.3.3. A análise sistemática e a elaboração do relatório

Já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado. Esses "rascunhos" de relatório podem ser apresentados aos interessados por escrito ou constituir-se em apresentações visuais, auditivas etc. Por exemplo, após um determinado período de permanência em campo, o pesquisador pode preparar um relatório curto trazendo a análise de um determinado fato, o registro de uma observação, a transcrição de uma entrevista. Pode também fazer uma sessão de slides, mostrando algum aspecto interessante do estudo, ou organi-

zar um mural de fotografias onde seja possível captar as reações imediatas sobre a validade do que foi apreendido.

Evidentemente, essas fases não se completam numa seqüência linear, mas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria.

2.3.4. A prática do estudo de caso

Há uma série de problemas que podem ser evocados quanto ao planejamento ou desenvolvimento do estudo de caso, entre os quais se destacam a escolha do típico ou atípico e a questão da generalização dos resultados.

A decisão sobre o caso ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, afeta necessariamente a questão da generalização. Como cada "caso" é tratado como único, singular, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância, como lembra muito bem Aparecida Joly Gouveia (1984). Isso é muito claro, já que o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica. Assim, a questão de escolher, por exemplo, uma escola comum da rede pública ou uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho especial dependerá do tema de interesse, o que vai determinar se é num tipo de escola ou em outro que a sua manifestação se dará de forma mais completa, mais rica e mais natural. Quanto à generalização do que foi apreendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes, dependerá muito do tipo de leitor ou do usuário do estudo.

É possível, por exemplo, que o leitor perceba a semelhança de muitos aspectos desse caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciados, estabelecendo assim uma "generalização naturalística" (Stake, 1978). Esse tipo de generalização ocorre, no âmbito do indivíduo, através de um processo que envolve conhecimento formal, mas também impressões, sensações, intuições, ou seja, aquilo que Polanyi chama de "conhecimento tácito". O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões.

Existe também um outro tipo de generalização, que fica mais restrito ao âmbito profissional ou acadêmico, onde diferentes leitores reconhecem as bases comuns de diferentes estudos de caso desenvolvidos em diferentes contextos. A identificação desses aspectos comuns e recorrentes vai permitir, assim, uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado.

Concluindo, podemos dizer que o estudo de caso "qualitativo" ou "naturalístico" encerra um grande potencial para conhecer e com-

preender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Referências bibliográficas

- BECKER, H. Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23, 1958.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- FIRESTONE, W.A. e DAWSON, J.A. To Ethnograph or not to ethnograph? Varieties of qualitative research in education. *Research for Better Schools*. Philadelphia, Pen., 1981.
- GOODE e HATT, K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968.
- GOUVEIA, A.J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 49, maio 1984, p. 67-70.
- HALL, G.E. *Ethnographers and ethnographic data, an iceberg of the first order for the research manager*. Trabalho apresentado na reunião da AERA, Toronto, 1978.
- KRAMER, S. e ANDRE, M.E.D.A. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 151: 523-537, set./dez. 1984.
- LELIS, I.A.O.M. *A formação do professor para a escola básica: da denúncia ao anúncio de uma nova prática*. Dissertação de Mestrado, PUC/RJ, 1983.
- NISBET, J. e WATT, J. *Case Study*. Readguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.
- PENIN, S.T.S. Uma escola primária na periferia de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 46, ago. 1983.
- SALIM, T.M. *Alfabetização: ponto de partida ou ponto final?* Dissertação de Mestrado. PUC/RJ, 1984.
- STAKE, R.E. Pesquisa qualitativa/naturalista - Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, 7: 19-27, jan./jun. 1983.
- STUBBS, M. e DELAMONT, S. (orgs). *Explorations in Classroom Observation*. London, John Wiley, 1976.
- WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47: 245-265, 1977.
- WOLCOTT, H.W. Criteria for an ethnographic approach to research in education. *Human Organization*, 34: 111-128, 1975.

Capítulo 3

Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental

3.1. Observação

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. Como então confiar na observação como um método científico?

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistematizada. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda

nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc.

Na fase de planejamento deve estar previsto também o treinamento do observador. Segundo Patton (1980), para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador, diz ele, precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes. Esse treinamento pode ocorrer em situações simuladas ou no próprio local em que ocorrerá a coleta definitiva de dados, bastando para isso que seja reservada uma quantidade específica de tempo para essa atividade.

3.1.1. A observação nas abordagens qualitativas

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular.

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados.

Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. Por exemplo,

quando o informante não pode falar — é o caso dos bebês — ou quando a pessoa deliberadamente não quer fornecer certo tipo de informação, por motivos diversos.

Ao mesmo tempo que o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada apresenta as vantagens mencionadas, envolve também uma série de problemas. Algumas críticas são feitas ao método de observação, primeiramente por provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas. Outra crítica é a de que este método se baseia muito na interpretação pessoal. Além disso, há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.

Essas objeções são todas refutadas por Guba e Lincoln (1981). Eles argumentam que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa. Apoiando-se em Reinharz (1979), eles justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar. Guba e Lincoln afirmam também que as críticas feitas à observação, por se basearem fundamentalmente na interpretação pessoal, têm origem no ponto de vista "objetivista", que condena qualquer uso da experiência direta. Os autores afirmam ainda que o pesquisador pode utilizar uma série de meios para verificar se o seu envolvimento intenso está levando a uma visão parcial e tendenciosa do fenômeno. Ele pode, por exemplo, confrontar o que vai captando da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras idéias com as que surgiram mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar idéias preconcebidas.

3.1.2. Variações nos métodos de observação

Tendo determinado que a observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema, o pesquisador depara ainda com uma série de decisões quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade.

As questões sobre o grau de participação do pesquisador aqui enfocadas são muito similares às que surgem nos trabalhos de observação participante, que tem sua tradição na antropologia e na sociologia.

Segundo Denzin (1978), a observação participante é "uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção" (p. 183).

É uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. Pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante. Pode também ocorrer o contrário, isto é, pode haver uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subsequentes.

Evidentemente, o pesquisador pode decidir desde o início do estudo que atuará como um participante total do grupo, assumindo inclusive um compromisso político de ação conjunta nos moldes da pesquisa participante*. Esse tipo específico de envolvimento, entretanto, deve ser analisado no contexto da pesquisa participante, o que fugiria aos objetivos deste livro.

Outro tipo de decisão que o pesquisador deve enfrentar é em que medida tornará explícito o seu papel e os propósitos de estudo. Aqui também pode haver variações dentro de um *continuum* que vai desde a total explicitação até a não-revelação. Buford Junker (1971) situa quatro pontos dentro desse *continuum*: 1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; e 4) observador total.

No papel de "participante total", o observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. O que ele busca com isso é tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da "perspectiva dos participantes". Nesse papel, o pesquisador fica com acesso limitado às relações estabelecidas fora do grupo ou às ligações do grupo com o sistema social mais amplo. Por exemplo, se um pesquisador quer conhecer o sistema de ensino supletivo "por dentro", ele pode desenvolver seu trabalho como um participante total, matriculando-se num curso supletivo como se fosse um aluno. Com isso ele pode avaliar o curso por dentro,

* A propósito da pesquisa participante, ver trabalhos de Carlos R. Brandão, especialmente *Pesquisa Participante*, Brasiliense, 1981.

mas deixará de ter a visão do sistema como um todo, além, evidentemente, dos problemas éticos implícitos no papel de "fingir" algo que não é.

O "participante como observador", segundo Junker (1971), não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias.

O "observador como participante" é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

O papel de "observador total" é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado. Nesse papel ele pode desenvolver a sua atividade de observação sem ser visto, ficando por detrás de uma parede espelhada, ou pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais. Mais uma vez há questões éticas envolvidas na obtenção de informações sem a concordância do grupo.

Outra dimensão em que a observação pode variar é quanto à duração do período de permanência do observador em campo. Contrariamente aos estudos antropológicos e sociológicos, em que o investigador permanece no mínimo seis meses e freqüentemente vários anos convivendo com um grupo, os estudos da área de educação têm sido muito mais curtos.

Ao rever 51 estudos qualitativos da área de educação desenvolvidos nos Estados Unidos de 1977 a 1980, Ross e Kyle (1982) concluíram que o período de observação nesses estudos variava entre seis semanas e três anos, com ampla variedade dentro desse intervalo.

Em algumas pesquisas pode ser interessante haver diversos períodos curtos de observações intensivas para verificar, por exemplo, mudanças havidas num determinado programa ao longo do tempo. Em outros estudos pode ser mais adequado concentrar as observações em determinados momentos, digamos no final de cada bimestre escolar.

A decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo. Um aspecto que deve ser levado em conta nessa

decisão é que, quanto mais curto o período de observação, maior a probabilidade de conclusões apressadas, o que compromete a validade do estudo. Por outro lado, um longo período de permanência em campo por si só não garante validade. É preciso levar em conta outros fatores, como a habilidade e experiência do observador, a possibilidade de acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados etc.

Os problemas relacionados à validade e confiabilidade dos dados e as questões éticas relacionadas à observação serão mais explorados no próximo capítulo.

3.1.3. O conteúdo das observações

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema.

Baseados em sua experiência de trabalho de campo, alguns autores, como Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Segundo Bogdan e Biklen, o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre "no campo", ou seja:

1. *Descrição dos sujeitos.* Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir. Os aspectos que os distinguem dos outros devem ser também enfatizados.
2. *Reconstrução de diálogos.* As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. Na medida do possível devem-se utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.

3. *Descrição de locais.* O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes,

dos materiais de classe podem também ser elementos importantes a ser registrados.

4. *Descrição de eventos especiais.* As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
5. *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.
6. *Os comportamentos do observador.* Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. As reflexões podem ser de vários tipos:

1. *Reflexões analíticas.* Referem-se ao que está sendo "aprendido" no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas idéias surgidas.
2. *Reflexões metodológicas.* Nestas estão envolvidos os procedimentos e estratégias metodológicas utilizados, as decisões sobre o delineamento (*design*) do estudo, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los.
3. *Dilemas éticos e conflitos.* Aqui entram as questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso com os sujeitos.
4. *Mudanças na perspectiva do observador.* É importante que sejam anotadas as expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução durante o estudo.
5. *Esclarecimentos necessários.* As anotações devem também conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas, elementos que necessitam de maior exploração.

Evidentemente, essas sugestões não podem ser tomadas como normas ou listas de checagem para o desenvolvimento do estudo. São apenas diretrizes gerais que podem orientar a seleção do que observar e ajudar a organização dos dados.

3.1.4. O registro das observações

Há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, *slides* ou outros equipamentos.

Embora pudéssemos discutir as vantagens e desvantagens desses diferentes procedimentos, preferimos falar apenas do registro escrito, que é a forma mais freqüentemente utilizada nos estudos de observação.

Não há, evidentemente, regras para fazer as anotações, mas apenas sugestões práticas, que podem ser úteis pelo menos ao pesquisador iniciante. As considerações principais nesse sentido referem-se a quando, como e onde fazer as anotações.

Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade. Isso, no entanto, vai depender do papel do observador e das suas relações com o grupo observado. O "participante total" evidentemente não poderá fazer o registro na presença dos informantes, já que seu papel de pesquisador não é revelado ao grupo. O "observador total", em geral, não vai encontrar muitos problemas, já que ele ou não está à vista do grupo ou está exercendo declaradamente um papel de observador. Os dois papéis que envolvem uma combinação de observador e participante é que podem encontrar mais dificuldades. Pode ser, por exemplo, inviável fazer anotações no momento da observação porque isso compromete a interação com o grupo. Nesse caso o observador procurará encontrar o mais breve possível uma ocasião em que possa completar suas notas, para que não precise confiar muito na memória, sabidamente falível. Não será nada fácil para o pesquisador encontrar um momento propício para fazer as suas anotações, que não seja muito distante dos eventos observados, para não haver esquecimento, nem provoque dúvidas nos participantes sobre seu verdadeiro papel.

A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais.

Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador. Outro procedimento prático é mudar de parágrafo a cada nova situação observada ou a cada

nova personagem apresentada. Essas medidas têm um caráter meramente prático, no sentido de ajudar a organização e a análise dos dados, tarefa extremamente trabalhosa e estafante.

Finalmente, a decisão sobre o tipo de material onde serão feitas as anotações também vai depender muito do estilo pessoal de cada observador. Alguns podem preferir um papel de tamanho pequeno, para não chamar muito a atenção; outros se sentirão muito mais à vontade usando fichários ou folhas avulsas para facilitar o arquivamento e a posterior classificação. Outros poderão adotar um tipo de material que mantenha junto todo o conjunto de observações, para fazer consultas às informações já obtidas sempre que necessário.

3.2. A entrevista

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que estamos desenvolvendo neste livro. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Estamos habituados e muitas vezes ficamos irritados com o seu uso e abuso pelos meios de comunicação de massa, especialmente pela televisão, que nos atinge de forma tão direta e onde podemos flagrar freqüentemente a inabilidade de um entrevistador que antecipa e força a resposta do informante, através da própria pergunta, quase não deixando margem de liberdade de resposta, a não ser a própria confirmação. E que dizer do repórter ansioso, que não hesita em formular as questões mais cruas às vítimas da tragédia recém-acontecida? Pois essa poderosa arma de comunicação, às vezes tão canhestamente empregada, pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação. É preciso, para tanto, conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências.

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a

verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

A liberdade de percurso está, como já foi assinalado, associada especialmente à entrevista não-estruturada ou não-padrionizada. Quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento. Essa é a chamada entrevista padronizada ou estruturada, que é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. Entre esses dois tipos extremos se situa a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. Quando se pretende levantar rápida e superficialmente as tendências

eleitorais ou as preferências por determinados produtos do mercado, então é o caso de se aplicar uma entrevista padronizada, que permita reunir em curto espaço de tempo a opinião de um grupo numeroso de pessoas. Mas, quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade.

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. Uma das principais distorções que invalidam frequentemente as informações recolhidas por uma entrevista é justamente o que se pode chamar de imposição de uma problemática. M. Thiollent trata muito bem desse assunto em seu livro já citado (Thiollent, 1980). Muitas vezes, apesar de se utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com seu universo de valores e preocupações. E a tendência do entrevistado, em ocasiões como essas, é a de apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador, resolvendo assim da maneira mais fácil uma problemática que não é a sua.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Há na literatura específica de metodologia da pesquisa, disponível em português, várias obras muito boas tratando da entrevista. Algumas delas, indicadas no final deste livro, devem ser consultadas pelo pesquisador iniciante ao se propor o emprego dessa importante técnica. Dentro do âmbito deste livro podemos apenas tratar de maneira geral de suas principais aplicações e exigências no campo da pesquisa em educação.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a super-

visão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade.

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

Quase todos os autores, ao tratar da entrevista, acabam por reconhecer que ela ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador. É inegável que há qualidades específicas que denotam o entrevistador competente, tais como uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente. Mas é inegável também que essas e outras qualificações do bom entrevistador podem ser desenvolvidas através do estudo e da prática, principalmente se esta partir da observação de outro entrevistador mais experiente, que possa inclusive funcionar como supervisor da prática do iniciante. Não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista.

Um desses cuidados é o que alguns autores chamam de "atenção fluente" (Thiollent, 1980). O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Um outro aspecto importante da entrevista merece ser abordado aqui, nesta visão geral desse instrumento. Como registrar os dados obtidos? As duas grandes formas de registros suscitam grandes discussões entre os especialistas e carregam consigo seus defeitos e virtudes. São elas a gravação direta e a anotação durante a entrevista. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada. Outra dificuldade grande em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru, isto é, onde as informações aparecem num todo mais ou menos indiferenciado, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais. Será necessária uma comparação desse material com a gravação para se estabelecerem as prioridades, com o auxílio, é claro, da memória do entrevistador.

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo. Aqui se percebe bem a importância da prática, da habilidade desenvolvida pelo entrevistador para conseguir ao mesmo tempo manter um clima de atenção e interesse pela fala do entrevistado, enquanto arranja uma maneira de ir anotando o que é importante. Essa maneira é específica de cada um, mas não representa nada de mágico ou misterioso, podendo perfeitamente ser encontrada a partir de um acordo com o próprio entrevistado. É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso.

É indispensável que o entrevistador disponha de tempo, logo depois de finda a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações,

Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.

Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Guba e Lincoln (1981) resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Há pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental, segundo Holsti (1969):

1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrutiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados.
2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), "quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados refletem mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta" (p. 17).
3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

enquanto a memória ainda está quente. Se deixar passar muito tempo, certamente será traído por ela, perdendo aspectos importantes da entrevista que lhe custou tanto esforço.

A escolha de uma ou outra forma de registro será feita em função de vários fatores, como vimos, e também da preferência, do estilo de cada entrevistador. Em alguns casos é possível até utilizar as duas formas concomitantemente. De qualquer maneira, é importante lembrar que, ao nos decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador. Quanto mais preparado estiver ele, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista. Como em qualquer outra técnica, é necessário verificar cuidadosamente se as informações pretendidas exigem mesmo essa técnica ou se poderiam ser conseguidas por outros meios de aplicação mais fácil e menos cara.

3.3. A análise documental *

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Mas que é análise documental? Quais as vantagens do uso de documentos na pesquisa? Quando é apropriado o uso desta técnica? Como utilizá-la?

Segundo Cauley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os para uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola.

*Uma versão preliminar desta seção foi publicada na revista *Tecnologia Educacional*, ABT, nº 46, mai/jun. 1982, p. 40-45.

As críticas mais freqüentemente feitas ao uso de documentos são também resumidas por Guba e Lincoln (1981). A primeira delas é que os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados. Isso é particularmente verdadeiro quando se pretende, por exemplo, estudar o que ocorre no dia-a-dia das escolas. Em geral as escolas não mantêm registro das suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando existe algum material escrito, ele é esparsa e consequentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano. É evidente que esse fato também é um dado do contexto escolar e deve ser levado em conta quando se procura estudá-lo.

Outra crítica ao uso de documentos é sua falta de objetividade e sua validade questionável. Essas objeções são geralmente levantadas por todos aqueles que defendem uma perspectiva "objetivista" e que não admitem a influência da subjetividade no conhecimento científico. Quanto ao problema da validade, ele não se restringe apenas aos documentos, mas aos dados qualitativos em geral, e será um ponto especificamente tratado no próximo capítulo deste livro.

Finalmente, a utilização de documentos é também criticada por representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas. Esse ponto, porém, pode ser contestado lembrando-se do próprio propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. Essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise.

A próxima questão se refere ao modo de utilizar a análise documental, isto é, aos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise de documentos.

A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles?

A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação nas escolas o exame das provas pode ser muito útil. Já para o estudo da interação grupal dos alunos a análise das provas pode não ser necessária.

Selecionados os documentos, o pesquisador procederá à análise propriamente dita dos dados. Para isso ele recorre geralmente à metodologia de análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980) como "uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto" (p. 21). Explicitando melhor sua definição o autor afirma que a análise de conteúdo* pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante.

Outro ponto discutido por Krippendorff diz respeito à necessidade de consenso sobre o conteúdo do material analisado. A concordância só ocorre para os aspectos mais óbvios da comunicação ou quando há pontos de vista cultural e sociopolíticos similares entre os pesquisadores-analistas, diz ele. Ora, a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo. A exigência de consenso parece, pois, muito mais uma exigência do formalismo analítico característico dos esquemas clássicos de pesquisa do que uma necessidade do ato de conhecer. Dai sua inadequação nas abordagens qualitativas de pesquisa que visam sobretudo à compreensão.

Krippendorff enfatiza ainda que as mensagens transmitem experiência vicária, o que leva o receptor a fazer inferência dos dados para o seu contexto. Isso significa que no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle.

Tomando a definição proposta por Krippendorff com as devidas ponderações por ele feitas, o processo de análise de conteúdo tem início com a decisão sobre a unidade de análise. Holsti (1969) apresenta

* Para um estudo mais aprofundado do tema, consultar a bibliografia anexa a este capítulo.

dois tipos de unidade: unidade de registro e unidade de contexto. No primeiro caso, diz ele, o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. Outras vezes pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência. Mais uma vez o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa. O que precisa ser considerado é que o tipo de unidade selecionada pode afetar os resultados finais do estudo. Se as unidades menores, como palavras e expressões, podem aumentar a confiabilidade da análise, elas podem, por outro lado, comprometer a relevância das interpretações. É possível também que a fixação em unidades não seja desejável em certos tipos de estudo.

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

2) Decidido o tipo de codificação, o próximo passo da análise é a forma de registro. Aqui também pode haver muitas variações. Alguns preferirão ir fazendo anotações à margem do próprio material analisado, outros utilizarão esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação. Essas anotações, como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado etc.

Quando o volume de dados é muito grande, ou quando for adequada a quantificação, talvez seja vantajoso recorrer ao auxílio do computador. A análise por computação requer muito tempo de programação, por isso deve ser reservada para situações em que os dados sejam realmente volumosos ou venham a ser utilizados por diferentes pessoas num longo espaço de tempo.

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. Além disso, há algumas sugestões práticas apresentadas por Guba e Lincoln (1981) que podem ajudar a formar categorias a partir dos dados. Em primeiro lugar, dizem eles, faça o exame do material procurando encontrar os aspectos recorrentes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. Certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo.

Guba e Lincoln sugerem que se faça em seguida a avaliação do conjunto inicial de categorias. Segundo eles, as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa. Os outros critérios são: homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. Com isso eles querem dizer que, se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coherentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também, de acordo com esses autores, que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é, deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias. Finalmente, o melhor teste sobre a propriedade de um sistema de categorias é sua credibilidade junto aos informantes. Submetido à apreciação destes últimos, o esquema de categorias pode ser aprovado, criticado e, se necessário, reformulado.

Depois da obtenção de um conjunto inicial de categorias, através de um processo que Guba e Lincoln chamam de convergente, a próxima etapa envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode, ainda, expor-

rar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o pesquisador procura ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados.

A última etapa consiste num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação. Guba (1978) sugere que, quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo.

Essas sugestões não são de forma alguma definitivas. Como diz Patton (1980), "esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento" (p. 313).

Referências bibliográficas

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- CAULLEY, D.N. *Document Analysis in Program Evaluation* (Nº 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.
- DENZIN, N. *The Research Act*. New York, McGraw Hill, 1978.
- GUBA, E. Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. *Monograph Series nº 8*. Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, 1978.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.
- HOLSTI, O.R. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.
- JUNKER, B.H. *A Importância do Trabalho de Campo*. Rio de Janeiro, Ed. Lidador, 1971.
- KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis*. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.
- PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation*. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.
- PHILLIPS, B.S. *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro, Agir, 1974.
- REINHARZ, S. *On Becoming a Social Scientist: From Survey and Participant Observation to Experimental Analysis*. San Francisco, Jossey-Bass, 1979.
- ROSS, D.D. e KYLE, D.W. *Qualitative inquiry: a review and analysis*. Trabalho apresentado no Encontro Anual da AERA. New York, março de 1982.
- THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, Edit. Polis, 1980.

Capítulo 4

A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo "aprendido" durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório.

É possível que o pesquisador mais experiente e mais preparado teoricamente consiga realizar a maior parte da análise ainda durante o período de coleta, mas os menos experientes podem chegar ao final do estudo com grande parte dessa tarefa ainda a ser feita.