

PARADIGMA QUALITATIVO E PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

LUÍSA AIRES

Este livro trata de investigação qualitativa em educação. Nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interacção permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo. O presente e-book apresenta um breve contributo para a delimitação epistemológica do paradigma de investigação qualitativa e explora os fundamentos teóricos e práticos das metodologias e técnicas de investigação que emanam deste paradigma. Subjacente à concretização desta proposta está a convicção de que qualquer actividade científica se enquadra num conjunto de coordenadas espaço-temporais e sócio-históricas que condicionam e justificam as suas opções metodológicas. Assim, na primeira parte do documento, caracterizamos sucintamente a investigação qualitativa no contexto actual da investigação científica e, na segunda parte, apresentamos algumas metodologias e técnicas presentes em estudos desta natureza.

ÍNDICE

Introdução	04
1. Debates sobre a investigação qualitativa	06
1.1 - Novos desafios científicos	06
Etnografia no séc. XX	07
2. A investigação qualitativa como processo	14
2.1 - Nível 1: O investigador	17
2.2 - Nível 2: Paradigmas interpretativos	18
2.3 - Nível 3: Estratégias e métodos de investigação nos paradigmas interpretativos	20
- Estudos de casos	21
- Selecção da amostra	22
2.4 - Nível 4: Técnicas de recolha de materiais empíricos	24
A. Técnicas directas	24
- Observação	24
- Entrevista	27
- Entrevista de grupo	36
- Grupos de discussão	38
- Prática dos grupos de discussão em contextos educativos	40
- Histórias de vida	41
B. Técnicas indirectas	42
2.5 - Nível 5: Métodos de análise de informação	43
- A análise intracaso e intercaso	47
- Importância da exposição na análise de dados	48
- A análise intercaso	50
2.6 - Nível 6: Avaliação e conclusão do projecto de pesquisa	52
3. Investigação qualitativa e estudos de audiências televisivas	57
4. Programas informáticos para a análise qualitativa de dados	62
Referências Bibliográficas	64

INTRODUÇÃO

Nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interacção permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo. O presente e-book apresenta um breve contributo para a delimitação epistemológica do paradigma de investigação qualitativa e explora os fundamentos teóricos e práticos das metodologias e técnicas de investigação que emanam deste paradigma. Subjacente à concretização desta proposta está a convicção de que qualquer actividade científica se enquadra num conjunto de coordenadas espaço-temporais e sócio-historicas que condicionam e justificam as suas opções metodológicas. Assim, na primeira parte do documento, caracterizamos sucintamente a investigação qualitativa no contexto actual da investigação científica e, na segunda parte, apresentamos algumas metodologias e técnicas presentes em estudos desta natureza.

1. DEBATES SOBRE A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Ao longo das duas últimas décadas, desencadeou-se uma revolução silenciosa no seio das Ciências Sociais e Humanas que se tem traduzido no aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação divergentes do paradigma positivista dominante nas Ciências Sociais e Humanas. Onde antes dominavam estatísticas experimentais, passam a coexistir a análise textual, a entrevista em profundidade e a etnografia; onde a expressão “estamos a fazer ciência” era um princípio aceite por todos os investigadores, enfatiza-se, agora, a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura e aprofunda-se o conhecimento da relação entre investigador e investigação.

A forte expansão da educação a nível mundial desencadeou, ainda, a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas (Colás, 1992a).

1.1 - NOVOS DESAFIOS CIENTÍFICOS

Os movimentos sociais desenvolvidos ao longo do século XX não podem ser isolados dos movimentos científicos que os acompanharam. As guerras mundiais, a queda dos grandes impérios coloniais, a revisão das concepções europeias etnocêntricas são alguns dos inúmeros elementos activos neste processo de criação científica. O século XX assistiu ao

desenvolvimento de grandes princípios, como o da “relatividade” de Einstein ou o da “incerteza” de Heisenberg, que alteraram as bases do paradigma clássico, as concepções de sujeito/objecto e o ponto de vista da existência de um único centro de coordenadas ou de perspectiva dominante. Mais recentemente, apesar de ainda vinculadas à Biologia, à Química, à Cibernética e a outras disciplinas científicas, foi-se desenvolvendo uma diversidade de perspectivas que questiona o domínio do paradigma científico-positivista face à falta de abrangência do desenvolvimento da complexidade do real na sua totalidade e do social. Autores como Atlan, Maturana, Varela, Von Foerster, Prigogine, Thom, Petitot, MacClintok (Conde, 1995) reinterpretaram o velho paradigma dominante e lançaram as sementes para um novo paradigma. Com esta nova dinâmica, recupera-se a ideia de que o social é um fenómeno cuja natureza dinâmica e complexa supera largamente todas as modelizações por muito ricas que se apresentem.

Neste contexto de revisão e de transformação dos velhos paradigmas têm especial importância os desenvolvimentos associados, do ponto de vista teórico, à denominada “segunda cibernética”, uma vez que é em alguns dos autores desta corrente que encontramos a “terceira cultura”. E, para lá da segunda cibernética e das suas diferentes modelizações, do possível e do desejável desenvolvimento desta “terceira cultura”, um dos aspectos a ter presente é, na perspectiva de Conde (1995), a esterilidade e a negatividade das cópias e traduções acríticas que as Ciências Sociais realizaram das Ciências Naturais, com o objectivo de ultrapassarem o seu complexo de menor “cientificidade”.

ETNOGRAFIA NO SÉC. XX

O processo de mudança antes mencionado observa-se nas concepções que filósofos, antropólogos e sociólogos têm do mundo. Revêm-se teorias, concepções, discursos, metodologias, na procura de um paradigma que dê resposta às questões ontológicas suscitadas pela ruptura com os paradigmas anteriores: depois de serem rejeitadas as concepções teocêntricas e etnocêntricas acerca do mundo, quem/o quê

estará no “centro”?

A antropologia não ficou alheia a este processo de inovação. Pelo contrário, formulou críticas ao etnocentrismo colonialista ocidental e, por volta dos anos sessenta, abandonou os estudos baseados nas concepções de “sociedades primitivas” e da epistemologia evolucionista que justificaram a sua existência na fase inicial. No entanto, apesar de terem introduzido transformações profundas nas investigações realizadas¹, os antropólogos passam a ser alvo de severas críticas e começam a “sofrer os efeitos de um complexo de culpa intradisciplinar e colectivo” (Vidich & Lyman, 1994:28). Em resposta, adoptam uma postura de reflexão sobre o espaço epistemológico que ocupam no contexto da comunidade científica e centram-se nos saberes produzidos até então, presentes na vasta produção literária e nos arquivos históricos. Estas tendências abriram a etnografia às perspectivas modernistas e pós-modernistas do estudo de povos e culturas diferentes no seio da sociedade industrial ocidental.

Com o fim da guerra fria e o desmembramento da União Soviética revisitam-se tendências étnicas e nacionalistas em quase todo o mundo. Neste mundo descentrado, o pluralismo cultural transformou-se numa expressão comum e os etnógrafos aprisionam-se na incomensurável e competitiva prova de fogo dos valores das minorias étnicas e raciais. Para justificar a importância da etnografia como método de investigação, é quase obrigatória a referência aos estudos etnográficos desenvolvidos nos Estados Unidos, tradição iniciada pela escola de Chicago, sobretudo a partir dos anos 20 (recorde-se o método de indução analítica derivado dos estudos de G. H. Mead). Os métodos de investigação etnográfica evoluíram e são, agora, mais elaborados, diversos, e as razões da sua aplicação estão muito distantes dos primeiros etnógrafos. Esta evolução reflecte-se na publicação de um número crescente de livros, revistas e monografias que, no final do sec. XX, desenham um campo

¹ O termo “primitivo” é substituído por “subdesenvolvido” e é reconhecido o direito à diferença, à “cultura negra” (Vidich & Lyman, 1994:28).

de investigação teórica e metodologicamente delimitado (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Glaser & Strauss, 1967; Colás, 1998).

Denzin & Lincoln (1994) defendem que a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito². Este campo atravessa cinco momentos históricos que coexistem nas investigações qualitativas actuais: o período tradicional (1900-1950), a idade moderna ou idade de ouro (1950-1970), os géneros difusos (1970-1986), a crise de representação (1986-1990) e o pós-modernismo e a actualidade (1990-1999) (idem).

O *período tradicional* está associado ao paradigma positivista. Inicia-se em 1900 e prolonga-se até à II Guerra Mundial. Neste período, os investigadores qualitativos escrevem relatos “objectivos” das experiências de terreno que reflectem as influências do paradigma positivista na ciência. Estes relatos deveriam oferecer interpretações objectivas, fiáveis e válidas do “outro” (considerado estranho e estrangeiro) e o investigador era representado como um ser isolado que se deslocava para terras distantes para a pesquisa de nativos diferentes. O mito do etnógrafo solitário (Rosaldo, 1989), hoje considerado uma relíquia do passado colonial, marca, segundo Denzin & Lincoln (1994), o início da etnografia clássica³ e é representado pelos trabalhos de Malinowski, Radcliffe-Brown, Margaret Mead. Escritos sob o lema do realismo social de sentimento livre, estes textos usam a linguagem comum das pessoas, apresentando delas uma visão romântica, e revelam-nos uma versão da ciência social do naturalismo literário que criou a “ilusão de se ter encontrado uma solução para um problema social” (Denzin & Lincoln, 1994:8).

O *período moderno* ou *idade de ouro* constrói-se a partir dos fundamentos do período clássico. O realismo social e o naturalismo são ainda valorizados. Esta fase estende-se até aos anos setenta do séc. XX e está, ainda,

² Denzin e Lincoln (1994) recordam-nos a grande quantidade de informação especializada sobre os diversos métodos e perspectivas aplicáveis aos estudos qualitativos: a entrevista, os grupos de discussão, a observação participante ou os métodos visuais.

³ Vidich e Lyman (1994) defendem que o início da etnografia remonta aos séculos XV e XVI.

presente em muitos trabalhos actuais. A preocupação de formalizar os métodos qualitativos é também outra preocupação desta fase (Bogdan & Taylor, 1975; Cicourel, 1964; Filstead, 1970; Glaser & Strauss, 1967). O investigador tenta produzir, agora, estudos qualitativos rigorosos sobre importantes processos sociais, incluindo o controlo social e “*desvio*” na sala de aula e na sociedade. Em algumas destas investigações (Becker, 1970) detectam-se influências dos métodos estatísticos no tratamento de dados; o investigador procura probabilidades ou apoio para os seus argumentos e enraíza o seu discurso na retórica positivista e pós-positivista. Denzin e Lincoln defendem que esta perspectiva de investigação qualitativa está presente nos trabalhos de autores como Miles e Huberman (1994).

No período dos *géneros difusos* (“blurred genres”) (1970-1986), as ciências humanas desempenham um papel central na teoria crítica e interpretativa. Este período está ligado a uma grande variedade de perspectivas de interpretação como a hermenêutica⁴, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo. A investigação qualitativa aplicada começa a conquistar um espaço específico no contexto científico; as investigações vão centrar-se na teoria enraizada (*grounded theory*), no estudo de caso, nos métodos de pesquisa históricos e biográficos, na acção etnográfica e clínica; as técnicas de recolha e análise empírica de materiais predominantemente aplicadas são as entrevistas qualitativas (abertas ou semi-estruturadas), a observação, a experiência pessoal e os documentários; os computadores começam a ser utilizados na análise de conteúdo das narrativas.

4 Denzin e Lincoln (1994:15) e Ruiz Olabuenaga (1996) definem do seguinte modo estes termos: *Positivismo* - paradigma que defende ser possível a descrição objectiva e neutral do mundo; *Pós-positivismo* - a descrição do mundo só pode ser parcialmente objectiva porque todos os métodos são limitados; *Estruturalismo* - as categorias de qualquer sistema estão imersas na linguagem; a semiótica é a ciência dos signos e dos sistemas de signos; *Pós-estruturalismo* - a linguagem é um sistema instável de referentes o que impede que num momento específico seja possível captar-se todo o significado de uma acção, texto ou intenção; *Pós-modernismo* - relativiza a racionalidade abstracta e universal e demarca-se face à autoridade, método ou paradigma únicos; *Hermenêutica* - realça a existência de pré-juízos e compreensões prévias que condicionam substancialmente qualquer processo interpretativo; *Fenomenologia* - complexo sistema de ideias associadas às obras de Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e Alfred Schutz orientadas para a procura do significado de cada acção e situação concretas; *Teoria crítica* - campo interdisciplinar que emerge do feminismo e do pós-estruturalismo - considera que é através da análise comunicativa que é possível superar a ideologia positivista.

Para Denzin e Lincoln, os livros “The interpretation of cultures” (1973) e “Local Knowledge” (1983) de Geertz marcam o início e o fim deste período, argumentando que Geertz defende nestas obras que as velhas perspectivas funcionalistas, positivistas e behavioristas tinham dado lugar, nas ciências humanas, a perspectivas mais pluralistas, interpretativas e abertas. Geertz considerava que todas as produções antropológicas científicas são “interpretações de interpretações”, o observador não detém uma voz privilegiada na interpretação do que foi escrito e a principal tarefa da teoria é “tirar o sentido de uma situação particular” (Denzin & Lincoln, 1994:9). Ao observar que os investigadores sociais se centravam nos modelos, teorias e métodos de análise das ciências humanas, o autor considerava que os limites tradicionais entre estes campos do saber estavam a diluir-se: aparecem documentários que mais parecem ficção, parábolas que dizem ser etnografias, tratados teóricos que parecem diários de viagem. Entretanto, emergem novas propostas como o pós-estuturalismo (Barthes), o neo-positivismo (Philips), o neo-marxismo (Althusser), o micro-macro descritivismo (Geertz), as teorias rituais do drama e da cultura (V.Turner), o desconstrucionismo (Derrida), a etnometodologia (Garfinkel) (cf. Denzin & Lincoln, 1994). Com estes movimentos, a idade de ouro das ciências sociais estava encerrada e uma nova idade de géneros interpretativos difusos acabava de chegar. Os paradigmas naturalista, pós-positivista e construtivista aparecem com um papel relevante, sobretudo no campo da educação, através dos trabalhos de Wolcott, Guba, Lincoln, Stake e Einser.

O *período da crise de representação* protagoniza uma ruptura profunda em meados da década de oitenta do séc. XX. A fase em análise emerge com as obras “Anthropology as Cultural Critique” (1986) de Marcus e Fisher, “Writing Culture” de Clifford e Marcus (1986), “Works and Lives” de Geertz (1988) e “The Predicament of Culture” de Clifford (1988). Estas obras revelam uma dimensão da pesquisa e da escrita mais reflexiva, incidindo sobre questões de género, classe e raça. Face à erosão dos conceitos de objectividade, da cumplicidade com o

colonialismo e da vida social estruturada a partir de costumes e rituais fixos próprios da antropologia clássica, esta perspectiva propõe novos modelos de verdade e de método e questiona conceitos como os de validade, fiabilidade e objectividade (Rosaldo, 1989:44-45). Acentua-se a oposição entre as teorias enraizadas e as teorias interpretativas, e as epistemologias crítica e feministas possuem agora um papel de destaque.

Os investigadores qualitativos nas ciências sociais enfrentam *a dupla crise* de representação e legitimação. Estas duas crises são codificadas de múltiplas formas na teoria social e associam-se aos procedimentos interpretativos, linguísticos e retóricos. Face a alguns procedimentos-chave da investigação qualitativa, tais como “o investigador qualitativo é capaz de captar directamente a experiência vivida” (Denzin & Lincoln, 1994:11), a perspectiva linguística afirma que esta experiência é criada no texto social escrito pelo investigador. Esta primeira crise de representação emerge num quadro que estabelece a ligação directa entre a experiência e o texto problemático.

A segunda crise surge da contestação dos critérios tradicionais de avaliação e interpretação das problemáticas de pesquisa qualitativa. Os conceitos de validade, generalização e fiabilidade são repensados e abre-se uma nova discussão sobre a avaliação dos estudos qualitativos na pós-modernidade.

O quinto período coincide com *o momento actual*, configurado pelas duas crises anteriormente referidas. As teorias são entendidas em termos narrativos como histórias de campo (Van Maanen, 1988) e as preocupações acerca da representação do “outro” mantêm-se. O conceito de investigador distante foi abandonado e a investigação centra-se mais na acção, na linha do criticismo e da crítica social. A procura de grandes narrativas é substituída por teorias de pequena escala centradas em problemas e situações específicas (Denzin & Lincoln, 1994). Esta nova sensibilidade questiona todos os paradigmas anteriores, na sequência do afirmava Laurel Richardson (1991), ou seja, nenhum discurso detém

uma posição privilegiada face aos demais e nenhum método ou teoria tem o direito universal de reivindicar para si próprio uma autoridade única no conhecimento.

As fases que apresentámos não estão ultrapassadas, bem pelo contrário. Actualmente, encontramos estudos que se enquadram em diferentes epistemologias. A investigação qualitativa⁵ insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. A escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a selecção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise. Os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais (Nelson *et al.*1992). A investigação que desenvolvem é considerada um processo interactivo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise.

A investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas (Nelson *et al.* 1992). É multiparadimática no seu *focus* e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica. Gere duas tensões em simultâneo: por um lado, está desenhada para uma sensibilidade interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica e, por outro lado, está vocacionada para concepções pós-positivistas, humanistas e concepções naturalistas da experiência humana. Não possui um conjunto fechado de metodologias próprias; os

5 Nelson, Treicher & Grossberg (1992), Levi-Strauss (1966) Weinstein e Weinstein (1991) são alguns dos autores que consideram a investigação qualitativa um “bricolage” e os investigadores qualitativos “bricoleurs”, pela vertente pragmática, estratégica e auto-reflexiva da obra que desenvolvem (Denzin & Lincoln, 1994:21).

investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc.

Embora à investigação qualitativa tenham sido atribuídos significados diferentes ao longo dos momentos históricos que antes apresentámos, é possível definir, ainda que de modo genérico, o seu campo de acção, a saber: “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise ” (Denzin & Lincoln, 1994:2).

2. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA COMO PROCESSO

Apesar da diversidade de perspectivas de investigação qualitativa desencadear algumas dificuldades, quando se pretende definir pautas rígidas de actuação dentro deste paradigma, é possível delinear os aspectos teóricos e metodológicos básicos que dão consistência aos estudos desenvolvidos no âmbito deste paradigma de investigação.

As diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear mas interactivamente (Colás, 1998), ou seja, em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa. Denzin e Lincoln (1994) consideram que o processo de investigação qualitativa se define pela interrelação de três níveis de actividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) *teoria, método e análise*, (2) *ontologia e epistemologia* e (3) *metodologia*. Subjacente a estes três âmbitos está a biografia pessoal do investigador, que ventriloquiza vozes específicas quanto à classe, cultura e perspectiva étnica da realidade social que estuda. O investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio

ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, são examinados de formas específicas (domínio metodológico). Estes autores associam ao processo de pesquisa cinco níveis de actividade⁶: 1) investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais; 2) paradigmas e perspectivas interpretativas; 3) estratégias de investigação; 4) métodos de recolha e análise do material empírico; 5) interpretação.

No quadro 1 são sintetizadas as diferentes tendências actuais registadas no âmbito destes cinco níveis de actividade.

Fase 1: O Investigador enquanto Sujeito Multicultural

História e tradições de pesquisa
Concepções do “self” e do “outro”
Ética e política de pesquisa

Fase 2: Paradigmas Teóricos e Perspectivas

Positivismo, pós-positivismo
Construtivismo
Feminismo
Modelos étnicos
Modelos marxistas
Modelos de estudos culturais

Fase 3: Estratégias de Pesquisa

Estudo de projecto
Estudo de caso
Etnografia, observação participante
Fenomenologia, etnometodologia
Teoria enraizada
Método biográfico
Método histórico
Investigação aplicada e acção
Investigação clínica

⁶ Denzin e Lincoln (1994) fazem referência às seis fases propostas por Morse (1994) sobre o processo de investigação: reflexão, planificação, inserção no trabalho de campo, recolha de dados, retirada e redacção. Ruiz Olabuenaga (1996), por sua vez, situando-se numa vertente mais operativa, refere cinco fases de trabalho: definição do problema, projecto de trabalho, recolha de dados, análise de dados, relatório e validação da informação.

Fase 4: Métodos de Recolha e Análise do Material Empírico

Entrevista

Observação

Artefactos, documentos e gravações

Métodos visuais

Métodos de experiências pessoais

Métodos de gestão de dados

Análise assistida por computador

Análise textual

Fase 5: Arte de Interpretação⁷ e Apresentação

Critério de julgar a adequação

Arte e política de interpretação

Análise de políticas

Tradições de avaliação

Investigação aplicada

QUADRO 1

Processo de pesquisa (Denzin & Lincoln, 1994:12)

Denzin (1994) resume o processo de investigação qualitativa como uma trajectória que vai do *campo* ao *texto* e do *texto* ao *leitor*. Esta trajectória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a *pesquisa no terreno*, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: *persuasão científica* que define e descreve a natureza da realidade social, e *persuasão epistemológica* que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade⁸. Depois do trabalho de campo, o investigador elabora um primeiro *texto* que é conhecido pelo *texto de campo*. A partir do texto de campo, o investigador elabora um segundo texto baseado nas suas notas (esta versão revela já uma primeira sistematização). Segue-se-lhe o texto *interpretativo provisório*, onde o investigador recria o seu texto de investigação e o transforma no documento provisório de trabalho, representando já a sua definição da situação, a sua interpretação e a sua versão científica da realidade

⁷ Para Denzin, a arte de interpretação consiste em fazer sentido com o que se aprendeu (1994:550).

⁸ As persuasões epistemológicas dominantes são a etnografia, a etnometodologia, a semiótica, a dramaturgia e a desconstrução.

social. Depois de partilhado e negociado o texto interpretativo com os participantes da investigação, surge o *documento final* que é remetido publicamente ao leitor.

O processo de investigação qualitativa parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica. Este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projecto de pesquisa (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995).

2.1 - NÍVEL 1: O INVESTIGADOR

Referimos anteriormente que no início do século a investigação qualitativa era confrontada com duas perspectivas de investigar: por um lado, considerava-se que os investigadores eram capazes de relatar objectivamente, com clareza e precisão as suas próprias observações sobre o mundo social e, por outro lado, defendia-se a crença num sujeito real, capaz de relatar as suas experiências. Era possível aos investigadores combinar as suas observações com as observações proporcionadas pelos sujeitos através de histórias de vida, entrevistas, experiências pessoais e outros documentos. Estas concepções levaram os investigadores à procura de um método que lhes permitisse gravar cuidadosamente as suas próprias observações, enquanto que ocultava os significados que os sujeitos atribuíam às suas próprias experiências

Recentemente, esta posição começou a ser contestada à medida que se desenvolveu a concepção de que não existe nenhuma janela aberta para a vida interior das pessoas (qualquer olhar é filtrado pela linguagem, género, classe social, raça, etnia), tendo os pós-estruturalistas e os pós-modernistas desempenhado papel activo neste processo. Assim, a aceitação de que não existem observações objectivas mas observações

socialmente situadas nos mundos do observador e do observado e de que nenhum método é capaz de captar as subtis variações da experiência humana leva os investigadores à adopção de uma “perspectiva multimetódica”.

O investigador confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspectiva lhe cria e de a adoptar como ponto de partida do seu projecto de pesquisa.

2.2 - NÍVEL 2: PARADIGMAS INTERPRETATIVOS

A grande diversidade de perspectivas vigentes na investigação qualitativa, elemento determinante desta forma de investigar, é por vezes explorada pelos seus detractores como um sinal de falta de coerência teórica. De facto, trata-se tão só de um dos reflexos da vasta produção de conhecimento, produzido ao longo deste século, e representa um desafio ao investigador na medida em que, face a esta heterogeneidade de concepções, tem de fazer opções também a este nível.

Guba (1990:17) considera o paradigma, ou esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas. Genericamente, podemos detectar quatro paradigmas interpretativos: positivista/pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico e feminista pós-estrutural. O quadro seguinte integra os referidos paradigmas, seus critérios de avaliação da pesquisa e as perspectivas teóricas defendidas por cada um desses modelos.

Denzin e Lincoln consideram que os paradigmas positivista e pós-positivista actuam no seio de ontologias realistas e crítico-realistas, de epistemologias e de metodologias experimentais e quase-experimentais. O paradigma construtivista, por seu lado, assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo

Paradigma/ Teoria	Critério	Forma de Teoria	Tipo de Narração
<i>Positivista/ Pós-positivista</i>	validade interna, externa	lógico-dedutiva, científica <i>fundamentada</i>	relatório científico
<i>Construtivista</i>	fidelidade credibilidade, transferibilidade, <i>confirmabilidade</i>	substantiva- formal	estudos de caso interpretativos, ficção etnográfica
<i>Feminista</i>	afrocêntrica, experiência vvida, diálogo, raça, classe, género, reflexibilidade, praxis, emoção, fundamentação afrocêntrica, experiência concreta	crítica, opinião	ensaios, história escrita experimental
<i>Etnica</i>	afrocêntrica, experiência vvida, diálogo, responsabilidade histórica, raça, classe, género.	opinião, crítica, dramas	ensaios, fábulas,
<i>Marxista</i>	teoria emancipatória dialógica, raça, classe, género	crítica, histórica, económica	histórica, económica, análise sociocultural
<i>Estudos Culturais</i>	práticas culturais, praxis, textos sociais, subjectividades	criticismo cultural	teoria cultural como criticismo.

QUADRO 2

Paradigmas Interpretativos (Denzin & Lincoln, 1994:13)

natural). Conceitos como *credibilidade*, *transferibilidade*, *dependência* e *confirmabilidade* substituem os critérios positivistas de *validade interna* e *externa*, *fiabilidade* e *objectividade*. Quanto aos modelos de investigação feministas, étnicos, marxistas e culturais, estes privilegiam uma ontologia materialista-realista, ou seja, a realidade diferencia-se em termos de raça, classe e género, e recorrem a epistemologias subjectivas e naturalistas, frequentemente etnográficas (1994:14).

As teorias pós-estruturalistas feministas enfatizam os problemas

dos textos sociais, a sua lógica e a sua incapacidade de representar o mundo das experiências vividas na sua totalidade. Os critérios de avaliação positivistas e pós-positivistas são substituídos por outros, nomeadamente textos reflexivos e polifónicos enraizados nas experiências das pessoas oprimidas. O paradigma dos estudos culturais é multifocado, com diferentes elementos desenhados a partir do marxismo, feminismo e da sensibilidade pós-moderna (Richardson, 1994). Existe uma tensão entre os estudos culturais humanistas que acentuam as experiências vividas e os projectos de estudos culturais mais centrados nos determinantes materiais e estruturais (raça, classe e género) da experiência. Os estudos culturais usam os métodos estrategicamente, isto é, como recursos que permitem compreender e produzir resistências às estruturas locais de dominação. Alguns académicos ligados a estes estudos têm realizado leituras textuais fechadas e análises de discurso dos textos culturais (Fiske, 1994), assim como etnografias locais, entrevistas abertas e observação participante. As investigações que se inserem neste paradigma centram-se nos processos de produção de classe, género e raça, em situações históricas específicas.

Depois de definido o paradigma em que se insere a investigação e de o dirigir para um problema empírico concreto, o investigador orienta-se, agora, para a fase seguinte do processo de pesquisa.

2.3 - NÍVEL 3: ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO NOS PARADIGMAS INTERPRETATIVOS

Esta fase inicia-se com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objectivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária (LeCompte & Preissle, 1993). O projecto de pesquisa descreve um conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico. Este projecto situa o

investigador no mundo empírico relaciona-se com contextos específicos, pessoas, grupos, instituições e materiais relevantes, nomeadamente documentos e arquivos; especifica a forma como o investigador dirige os dois fluxos críticos de representação e legitimação. No que se refere à estratégia de pesquisa, esta compreende um conjunto de capacidades, pressupostos, pressuposições e práticas que os investigadores aplicam à medida que passam do campo teórico (paradigmático) ao campo empírico. As estratégias de pesquisa “põem os paradigmas de investigação em movimento” e simultaneamente colocam o investigador em contacto com métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram o estudo de casos, as técnicas fenomenológicas e etnofenomenológicas, o uso de métodos biográficos, históricos, clínicos, etc. Cada uma destas estratégias e técnicas está relacionada com uma literatura específica, tem uma história diferente, trabalhos e formas específicas de aplicação.

ESTUDO DE CASOS

Para Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan e Biklen (1992), o estudo de casos é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa. Para os últimos autores, o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento. Existem diversas modalidades de estudo de casos e distinguem-se pelas características e procedimentos que adoptam (Colás, 1992b:252):

- a) *estudos de casos ao longo do tempo* - permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspectivas temporais;
- b) *estudos de casos observacionais* - caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- c) *estudos de comunidades* - consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições,

agrupamentos, etc.);

e) *estudos micro-etnográficos* - desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa actividade específica organizativa;

f) *estudos de casos múltiplos* - estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem adoptar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;

g) *estudos multi-situacionais* - aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar. Este método desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interacções entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções (Colás, 1992a).

SELECÇÃO DA AMOSTRA

A selecção da amostra adquire nesta metodologia um sentido muito particular: tem por objectivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se, ao contrário da amostra quantitativa, em critérios pragmáticos e teóricos. Por isso, em vez da uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação. Esta perspectiva de amostragem é *intencional* porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador selecciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos. As principais modalidades de amostragem na investigação qualitativa são:

- *Amostragem opiniática* - o investigador selecciona os sujeitos em

função de um critério estratégico pessoal - os sujeitos que possuem um *conhecimento mais profundo* do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis (para poupar recursos humanos e materiais) ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador⁹ ;

- *Amostragem teórica* - este tipo de amostragem utiliza-se para gerar uma teoria. O investigadorlecciona, codifica e analisa a informação de que dispõe e decide, depois, quais são os materiais empíricos que necessita recolher e onde os deve encontrar, tendo em vista o desenvolvimento dessa mesma teoria. Este critério permite-lhe encontrar as pessoas ou contextos que pretende estudar, os grupos a analisar, onde e quando encontrá-los e que informação deve solicitar-lhes. Mais do que atender a critérios numéricos ou ao acaso, constitui preocupação central a recolha da informação mais relevante para o conceito ou teoria em estudo (Glaser & Strauss, 1967). A amostragem teórica não termina enquanto não se alcança o nível de saturação pretendido, ou seja, deixam de aparecer novos conceitos e categorias.

Patton (1980) refere a existência de várias modalidades de amostragem¹⁰ que reúnem as seguintes características (Lincoln e Guba, 1985:201-202):

- a) O processo de amostragem é *dinâmico e sequencial*. As unidades que constituem a amostra seleccionam-se de forma seriada, ou seja, à medida que as anteriores unidades são analisadas e estudadas;
- b) Há um *ajustamento contínuo* da amostra. Qualquer unidade de análise pode ser tão válida como as restantes. À medida que se aprofunda e acumula a informação, o investigador começa a desenvolver novas hipóteses e a amostra é redefinida de modo a ajustar-se aos aspectos ou unidades considerados mais relevantes;
- c) O processo de amostragem fica concluído quando nenhuma

9 ¹¹ Ruiz Olabuenaga (1996:63-64).

10 ¹² Patton (1980) refere a existência de seis modalidades de amostragem: *amostras extremas* (casos pouco comuns que proporcionam dados úteis), *amostras de casos típicos ou especiais*, *amostras de máxima variação* (adaptam-se a diferentes condições), *amostras de casos críticos*, *amostragem de casos sensitivos ou politicamente importantes* e, por fim, *amostragem conveniente*. (cf. Colás & Buendía, 1992).

informação surge das novas unidades de análise, “ a *redundância* ou saturação converte-se no principal critério para a finalização do processo de amostragem” (Colás, 1992b:254).

2.4 - NÍVEL 4: TÉCNICAS DE RECOLHA DE MATERIAIS EMPÍRICOS

A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo. À semelhança do que acontece com as restantes etapas, esta tem também um carácter aberto e interactivo. As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas directas ou interactivas e técnicas indirectas ou não-interactivas. Colás sintetiza as técnicas mais utilizadas no seguinte quadro¹¹.

A. Técnicas Directas ou Interactivas	. Observação participante . Entrevistas qualitativas . Histórias de vida
B. Técnicas Indirectas ou Não-Interactivas	. Documentos oficiais: registos, documentos internos, <i>dossiers</i> , estatutos, registos pessoais, etc. . Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc

QUADRO 3

Técnicas qualitativas de recolha de informação (Colás, 1992b:255)

A. TÉCNICAS DIRECTAS

OBSERVAÇÃO

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático,

¹¹ Ruiz Olabuenaga (1996:73) refere a existência de três técnicas de recolha de dados que se destacam das restantes: observação, entrevista em profundidade e leitura de textos. Estas três técnicas correspondem, na perspectiva deste autor, às seguintes técnicas quantitativas: experimentação, sondagem e análise de conteúdo.

através do contacto directo com situações específicas. Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural (de Aristóteles a Comte, até aos nossos dias) e constitui uma técnica básica de pesquisa. A observação científica distingue-se das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático (Adler & Adler, 1994) e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo. Esta técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é *orientada* em função de um objectivo formulado previamente, *planificada* sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão (Ruiz Olabuenaga, 1996). Uma das características básicas da observação tem sido tradicionalmente o seu não-intervencionismo. O observador não manipula nem estimula os seus sujeitos.

A observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994). Os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos. A observação qualitativa não se realiza a partir de um projecto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto. Colás (1992b)¹² identifica as seguintes etapas da observação: *selecção de cenários* (o cenário inicial ideal é aquele a que o investigador tem um acesso mais fácil, estabelece uma boa relação com os sujeitos e oferece informações directamente relacionadas com as questões fundamentais da pesquisa), *recolha de informação* (através de notas de campo, registos textuais dos diálogos com os actores observados e entrevista com os

¹² A autora refere-se especificamente à observação participante que, como afirmam Adler e Adler (1994), constitui uma das ramificações da observação qualitativa.

informantes-chave) e *tratamento de protocolos recolhidos* (reflexão teórica sobre os aspectos observados, formulação de conexões entre as diversas dimensões da realidade observadas). A partir da interacção entre estas etapas é possível estabelecer hipóteses e relações que nos podem conduzir à formulação de uma teoria mais geral.

Tipos de Observação. As observações científicas podem diferenciar-se, entre si, pelos seguintes critérios: a) *diferentes estratégias* de observação - participando directamente, ou não, no fenómeno que se pretende observar; b) *diferentes níveis de sistematização e de standardização da informação* - fixando ou não as categorias, os grupos, etc. c) *diferentes graus de controlo* - controlando e manipulando, ou não, a situação (Ruiz Olabuenaga, 1996:130-131). Podemos, portanto, considerar três alternativas genéricas para o desenvolvimento de uma observação científica. A primeira refere-se ao grau de controlo, a segunda refere-se ao grau de estruturação e a terceira ao grau de participação do observador no fenómeno em análise ¹³.

Se limitarmos o conceito de observação ao âmbito que evita o controlo experimental, podemos detectar a existência de quatro classes de observação: panorâmica-participante (etnográfica ou global); panorâmica não-participante (o investigador não participa na vida social do grupo que observa, não é um “participante completo”); selectiva-participante (a atenção do observador centra-se em aspectos concretos) e selectiva não-participante (o observador mantém a sua liberdade de movimentos e distância do fenómeno e das pessoas observadas; a troca da sua liberdade expõe-se ao perigo do “apriorismo”

¹³ Adler e Adler (1994:382-387) consideram que a análise das diferentes escolas nos demonstra que a tradição da prática observadora é longa e variada entre os investigadores qualitativos e justificam esta afirmação referindo-se às principais correntes: *escola formalista* - desenvolvida no início do século por George Simmel, pretendia constatar a importância da “socialização” enquanto base das formas de cristalização da ordem social; *escola dramaturgica* - ligada à investigação de Ervin Goffman, concebia a interacção social como uma representação teatral no sentido estrito em que era possível encontrar um guião, protagonistas, antagonistas, cenários, papéis, actores e audiência; *auto-observação* - inserida nos estudos centrados no comportamento do próprio investigador, apelando ao postulado de que as experiências fundamentais e o significado de tais experiências teriam de ser os mesmos para si próprios e para qualquer outro sujeito; *etnometodologia* - centrada nos processos da vida quotidiana das pessoas; actualmente os etnometodologistas direccionaram os seus interesses para um campo particular - a análise da conversação (Heritage, 1984; Douglas, 1984) - pois consideram a linguagem a base da comunicação e a base da ordem social.

intelectual e do “etnocentrismo” cultural) (Ruiz Olabuenaga, 1996). De entre as *vantagens* da aplicação da observação qualitativa aos processos educativos, Colás (1998) destaca as seguintes: as potencialidades que demonstra no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais; a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detectáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista); a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos; a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais. A observação tenta evitar a distorção artificial da experimentação e a dimensão “entorpecedora” da entrevista.

De entre os *inconvenientes*, destacamos o perigo da subjectividade proveniente da projecção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo. É também importante ter em conta o facto de nem todos os fenómenos serem passíveis de análise através da observação porque estão latentes em níveis demasiado profundos ou porque é grande o seu grau de dispersão (Ruiz Olabuenaga, 1996). As críticas feitas à sua *validade* podem ser colmatadas através de actividades de contraste: *triangulação interna do observador* (estudo complexo e sistemático do caderno de terreno), *triangulação teórica* (confronto de modelos teóricos múltiplos), *triangulação entre observadores e actores* implicados (confronto das conclusões com os actores implicados) e *descrições* muito precisas das situações particulares.

ENTREVISTA

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano¹⁴. Adota uma grande variedade de

14 Fontana e Frey consideram que existe uma vasta bibliografia sobre a entrevista e referem um conjunto de autores cujos estudos se têm centrado nos diferentes tipos desta técnica: *entrevista estruturada* (Babbie, 1992; Bradburn et al. 1979; Kahn & Cannell, 1957); *entrevista de grupo*: (Frey & Fontana, em impressão); *entrevista não-estruturada* (Denzin, 1989b; Lofland, 1971; Lofland & Lofland, 1984; Spadley, 1979)

usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador (Fontana & Frey, 1994). Pode ser usada para fins comerciais, políticos, terapêuticos ou científicos e a sua duração pode ser de uns breves minutos ou de longos dias, como é o caso da entrevista nas histórias de vida.

Tipos de entrevista. Existem três características básicas que podem diferenciar as entrevistas: a) as entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo de pessoas; b) as entrevistas que abarcam um amplo espectro de temas (ex.: biográficas) ou as que incidem sobre um só tema (monotemáticas) (Ruiz Olabuenaga, 1996:168) e c) as entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de pré-determinação ou de estruturação das questões abordadas - entrevista em profundidade ou não-directiva, entrevista focada e entrevista estruturada ou estandardizada (Colás, 1992b)¹⁵.

As entrevistas estruturadas consistem na interacção entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta; as respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido (Fontana & Frey, 1994). As entrevistas não-estruturadas, dada a sua natureza qualitativa, desenvolvem-se de acordo com os objectivos definidos; as perguntas não são definidas *a priori* e, por isso, surgem com o decorrer da interacção entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado)¹⁶. Este tipo de entrevista aplica-

15 Colás & Buendía (1992:60-263) afirma que na entrevista *não-directiva*, ou entrevista em profundidade, as temáticas não estão previamente formuladas e, por isso, trata-se de uma modalidade de entrevista flexível, dinâmica e não-estruturada (o que não significa a ausência de orientação alguma); exige do entrevistador um conjunto de competências específicas: atitude de aceitação, compreensão e permissividade, respeito pela posição do interlocutor e pela sua forma de expressão, capacidade de escutar as opiniões sem as julgar, etc. A *entrevista* baseada em directrizes genéricas ou *focada* pressupõe a previsão de um conjunto de temas sob a forma de guião que serão tratadas durante a entrevista. A *entrevista estandardizada* ou estruturada constrói-se a partir de questões cuidadosamente redigidas e organizadas; permite obter dados mais sistemáticos e conclusões mais gerais.

16 Alonso (1994:226) defende que as técnicas qualitativas se movem (no contexto do modelo das funções da linguagem de Roman Jakobson) no momento e na função comunicativa *referencial* pré-estabelecendo uma *linguagem/objecto*. Por exemplo, na sondagem estatística, o questionário fechado constrói-se para recolher este nível referencial pré-estabelecendo uma *linguagem/objecto*. Quanto às práticas qualitativas, e mais concretamente à entrevista aberta, ajustam-se à função *expressiva* da linguagem.

se predominantemente nos estudos de carácter qualitativo e o seu objectivo básico consiste na recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detectadas, ou não, durante a observação.

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma.

A entrevista aberta, não-directiva ou em profundidade utiliza-se a partir de um conjunto de critérios operativos fundamentais que justificam a sua validade como instrumento de captação e de transmissão de significado. Este tipo de entrevista baseia-se numa concepção construtivista do comportamento humano: o ser humano enquanto pessoa que constrói sentidos e significados a partir dos quais entende, interpreta e maneja a realidade. A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma¹⁷. A entrevista não-estruturada opõe-se, assim, à entrevista estruturada típica das amostragens. As diferenças entre estes dois tipos de entrevistas são sintetizadas no quadro seguinte.

17 Ruiz Olabuenaga considera que a entrevista em profundidade se desenvolve sempre sob controlo e direcção do entrevistador, embora tal não implique qualquer rigidez quanto ao conteúdo ou à forma de desenvolver a conversa-entrevista. A sua “não-directividade” não significa que se recorra a perguntas exclusivamente abertas, dado que nada impede o entrevistador de formular perguntas totalmente fechadas quando as considerar necessária. A não-directividade não implica também a ausência total de um “guião orientador”, pelo contrário, uma entrevista sem guião não conduz, frequentemente, a lugar algum (p.168).

Entrevista Estruturada	Entrevista Não-Estruturada
<p><i>1. A entrevista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende explicar mais do que compreende. - Procura minimizar os erros. - Adopta o formato estímulo / respostas, supondo que a uma resposta correcta o entrevistado responde com a verdade. - Obtém, predominantemente, respostas racionais. <p><i>2. O entrevistador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula uma série de perguntas com uma série de respostas pré-determinadas. - Controla o ritmo da entrevista seguindo um padrão standardizado e directo. - Explica, sucintamente, o objectivo e motivação do estudo. - Não altera a ordem nem a formulação das perguntas. - Não expressa as suas opiniões. - Estabelece uma “relação equilibrada” que implica familiaridade e impessoalidade em simultâneo. - Adopta o estilo de “ouvinte interessado” mas não avalia as respostas. <p><i>3. O entrevistado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas. - Escutam as perguntas seguindo a mesma ordem e formato. <p><i>4. As respostas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - São fechadas e ajustam-se ao quadro de categorias pré-estabelecidas. - Gravam-se consoante o sistema de codificação previamente estabelecido. 	<p><i>1. A entrevista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende compreender mais do que explica. - Procura maximizar o significado. - Adopta o formato estímulo / resposta sem esperar a resposta objectivamente verdadeira, mas a resposta subjectivamente sincera. - Obtém com frequência respostas emocionais. <p><i>2. O entrevistador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula perguntas sem esquema fixo de categorias de resposta. - Controla o ritmo da entrevista em função das respostas do entrevistado. - Explica o objectivo e motivação do estudo. - Altera frequentemente a ordem e forma das perguntas e acrescenta outras, se necessário. - Se lhe for pedido, não omite os seus sentimentos e juízos de valor. - Explica, quando é necessário, o sentido das perguntas. - Improvisa, frequentemente, o conteúdo e a forma das perguntas. - Estabelece uma relação equilibrada entre familiaridade e profissionalidade. - Adopta o estilo de ouvinte interessado mas não avalia as respostas. <p><i>3. O entrevistado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada entrevistado responde a um conjunto próprio de perguntas. - A ordem e o formato pode diferir de uns para os outros. <p><i>4. As respostas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - São abertas, sem categorias de respostas pré-definidas. - Gravam-se de acordo com um sistema de codificação flexível e está aberto a alterações em cada momento.

QUADRO 4

Diferenças entre entrevista estruturada e entrevista não-estruturada
(Ruiz Olabuenaga, 1996:169-170).

A entrevista em profundidade. A entrevista em profundidade constitui uma técnica útil para a obtenção de informações de carácter pragmático, ou seja, para saber como os sujeitos actuam e reconstroem o sistema de representações sociais nas suas práticas individuais. As perguntas referem-se aos comportamentos passados, presentes e futuros, ao nível do realizado ou realizável. Não se trata somente de obter informação sobre o que o sujeito pensa, sobre o assunto que investigamos, mas sobre a sua forma de actuação face a esse assunto. A entrevista aberta não se situa no puro campo do comportamento (*fazer*) ou no puro lugar da linguística (*dizer*), mas num campo intermédio: o *dizer do fazer* (Alonso, 1995). Esta técnica reenvia-nos para uma conversação entre duas pessoas, dirigida e registada pelo entrevistador, com o propósito de favorecer a produção de um discurso (não-fragmentado, não-segmentado, sem pré-codificação através de questionário prévio) contínuo e com uma certa linha argumental do entrevistado sobre um tema definido no marco da investigação (idem). Trata-se, portanto, de um *construto comunicativo* e não de um simples registo de discursos, actualizado por um processo de determinação de um *texto num contexto*¹⁸.

Operativamente a entrevista em profundidade constrói-se como um discurso principalmente enunciado pelo entrevistado mas que integra também as acções do entrevistador, tendo cada um deles um sentido e um projecto determinados. Estas acções fazem parte de um *contrato de comunicação* (Watzlawick, 1991). Para Alonso, (1995), a entrevista estabelece-se como um jogo de linguagem wittgensteiniano, com um conjunto de actos de fala programados, com efeitos previstos e imprevistos, mas também como um jogo social em que se descola um longo repertório de estratégias, transacções e recursos gestuais, proxémicos, quinésicos e paralinguísticos (Fontana & Frey, 1994)¹⁹, mediados pelos lugares sociais prévios dos interlocutores. Na prática da entrevista devemos distinguir três níveis: 1) a entrevista enquanto

¹⁸ Alonso (1995)

¹⁹ Os autores citam Gorden (1980:335) e a sua definição das dimensões não-verbais da entrevista: *comunicação proxémica* - uso do espaço interpessoal para comunicar atitudes; *comunicação cronémica* - uso de marcadores de ritmo do discurso e duração do silêncio na conversação; *comunicação quinésica* - inclui qualquer movimento ou postura do corpo; *comunicação paralinguística* - inclui as variações no volume, firmeza e qualidade na voz.

“discurso dialógico”; 2) a interacção verbal; 3) o universo social de referência.

A prática da entrevista enquadrada numa concepção dialógica (interna e externa) supõe a existência de uma relação dinâmica entre o “eu”, o “outro”, o “contexto” e o “tema da comunicação” (Bakhtin, 1995). Este carácter social e intersubjectivo da entrevista reenvia-nos para formas específicas de uso desta técnica que nos vão permitir integrar o “diálogo” e o “discurso íntimo”, deixando o último de o ser quando exposto ao entrevistador. O encontro que a entrevista proporciona, entre entrevistador e entrevistado, prevê a existência de um pacto ou de um contrato que integra, inicialmente, um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam. Este pacto é negociável ao longo da entrevista, possibilitando a redefinição do sentido do discurso.

Os saberes partilhados ao longo da entrevista situam-se em dois grandes grupos (Alonso, 1995:232): saberes implícitos - códigos linguísticos e culturais, regras sociais e modelos de intercâmbio oral; e saberes explícitos - saberes que constituem a base das primeiras interacções entre entrevistador-entrevistado e que partem dos objectivos da investigação, do como, porquê e quem realiza a entrevista.

A entrevista constitui, assim, uma forma de diálogo social que se vê submetida à regra da pertinência. O papel do entrevistador deve ser reflexivo, pois a renegociação permanente das regras implícitas ao longo da interacção conduz à produção de um discurso polifónico. Face aos jogos de linguagem do tipo estímulo/resposta em que os papéis são fechados e retroalimentados, na entrevista aberta a unidade mínima não é simplesmente “a resposta” mas o diálogo em si mesmo. Esta técnica constitui uma variedade especializada de conversação, como interacção estereotipada das posições de poder linguístico e social (o entrevistador dispõe sempre da possibilidade de orientar a entrevista em função dos seus interesses). A excessiva ambiguidade neste diálogo cria um *status* conversacional variável e indeterminado e pouco aconselhável no marco

da investigação. Por outro lado, o abuso da situação do suposto poder do entrevistador pode provocar a ruptura dessa intersubjectividade e criar um bloqueio total na possibilidade dessa comunicação (Alonso, 1995:233).

A interacção verbal na entrevista. A situação de interacção conversacional é sempre marcada por um contexto sociocultural específico. Bakhtin caracteriza do seguinte modo a importância do último na caracterização do enunciado:

“A situação e o auditório determinam primeiro (...) a orientação do enunciado e, evidentemente, o tema da conversa. A orientação social, por sua vez, determina a entoação da voz e a gestualidade, que dependem (...) do tema da conversa em que a relação do locutor com a situação dada e com o ouvinte assim como a avaliação destes últimos termos feita pelo locutor encontram a sua expressão.” (1981b:310)²⁰

Esta *situação* ou marco (Bateson, 1985:218) evita que na conversação se produzam séries de palavras sem sentido. O marco *mínimo* da entrevista é o guião temático prévio que integra os objectivos da investigação e orienta a interacção. Pretende-se que ao longo da entrevista se crie uma relação dinâmica em que se vão gerando os temas em estudo. A entrevista não constitui, por isso, uma situação de interrogatório mas uma situação de “confissão” onde o que se pede ao entrevistado é a *confidência*. Esta interacção estabelece-se a partir de um conjunto de intervenções do entrevistador, a saber: *informações* - integram as instruções que determinam o tema do discurso do entrevistado; *comentários* - são explicações, observações, perguntas e indicações que sublinham as palavras do entrevistado. Enquanto as informações permitem ao entrevistador definir o tema do discurso subsequente do entrevistado, os comentários favorecem a produção do discurso como “discurso contínuo, ajustam de uma maneira mais suave o discurso aos objectivos da investigação” (Alonso, 1995:234).

Os “actos de fala” (Austin, 1981)²¹ levados a cabo pelo investigador são:

20 Vila Maior (1994:28); tradução própria.

21 Alonso (1995) refere-se aos actos de fala no clássico sentido de Austin, enquanto unidades discretas do discurso, delimitadas por um sistema de regras e tomadas como condutas que expressam *unidades de vontade expressa*. Cada acto é um facto de vontade para convencer, perguntar, esclarecer, dirigir, etc. (p.240).

1) *declaração* - acto pelo qual dá a conhecer ao interlocutor os seus pontos de vista; 2) *interrogação* - quem fala convida o interlocutor a responder a uma pergunta; 3) *reiteração* - o sujeito que fala assume, repetindo-o, um ponto de vista enunciado pelo outro interlocutor. Estes três actos de fala remetem-se aos dois registos discursivos comuns a todo o enunciado: o registo *referencial* (instância discursiva de identificação e definição do objecto de que se fala) e o registo *modal* (instância discursiva que traduz a atitude do interlocutor face à referência). Na perspectiva de Alonso, do cruzamento do *tipo de acto* com o *tipo de registo* aparecem-nos seis tipos básicos de intervenções ou comentários do investigador:

- 1) As declarações ao nível referencial são *complementações*.
- 2) As declarações ao nível modal são *interpretações*.
- 3) As interrogações ao nível referencial são *perguntas sobre o conteúdo*.
- 4) As interrogações ao nível modal são *perguntas sobre as atitudes*.
- 5) As reiterações referenciais são *ecos*.
6. As reiterações modais são *reflexos*.

As *complementações* consistem em sínteses parciais, antecipações ou interferências que estimulam o discurso narrativo e descritivo, acrescentando um elemento de identificação de referência ao enunciado produzido pelo entrevistado. As *interpretações* tendem a orientar o discurso para o registo modal. Este tipo de intervenção é quase sempre percebido pelo entrevistado como um poder sobre o discurso, provocando efeitos de consentimento ou resistência. Confere um sentido ao acto de fala e transforma-o num acto intencional. As *perguntas sobre o conteúdo* solicitam uma identificação suplementar da referência. As *perguntas sobre a atitude* pretendem obter informação sobre a atitude proposicional do entrevistado. Estas duas formas de pergunta aceleram o intercâmbio oral e são fundamentais para a construção discursiva da entrevista. No entanto, devem ter um peso equilibrado no contexto da interacção, caso contrário, podem perturbar

o desenrolar da conversação em curso. O *eco* “opera uma selecção no conjunto do discurso que sublinha a sua importância” (Alonso, 1995:235). O *reflexo* é a reiteração, por parte do entrevistador, da atitude de quem fala (entrevistado). Embora não existam “receitas” sobre o modo de orientar uma entrevista, sabe-se que do uso destes aspectos enunciativos depende o resultado da mesma.

Contexto social e construção de sentido. O discurso constitui uma das matérias-primas por excelência da investigação qualitativa. Enquanto reconstrução das experiências por parte dos sujeitos, ele confere objectividade ao que num primeiro momento pode parecer subjectivo e, portanto, intransmissível, como é o caso das experiências televisivas. Só será dito aquilo que se supõe ser aceite no intercâmbio com o outro, mas o grau de aceitação está condicionado pela posição social dos sujeitos, pelo capital cultural que possuem e pelo cenário específico onde se desenvolve a conversação.

Bakhtin considera que as diferentes esferas da actividade humana estão relacionadas com o uso da língua, por esta razão, as suas formas de uso são tão multiformes como as esferas da actividade humana (Bakhtin, 1995:248). Esta riqueza e diversidade de contextos comunicativos associada à multiplicidade de possibilidades da actividade humana disponibiliza um vasto leque de géneros discursivos enraizados nas diferentes esferas da praxis humana:

“... devemos incluir nos géneros discursivos tanto as breves réplicas de um diálogo quotidiano (tomando em conta o facto de que é muito grande a diversidade dos tipos de diálogo quotidiano segundo o tema, situação, número de participantes, etc.) como um relato (relação) quotidiano, tanto uma carta (em todas as suas diferentes formas) como uma ordem militar, breve e estandardizada;” (Bakhtin, 1995:250).

As vivências mediatizadas discursivamente são produto de um processo social. Bakhtin, ao criticar a concepção psicológica do conceito de consciência, tão ligado à vivência, afirma que “a consciência toma forma e vida na matéria dos signos criados por um grupo organizado no processo de um intercâmbio social” (Voloshinov/Bakhtin, 1976:24).

No caso da entrevista em profundidade, consideramos que, através desta, se dá a palavra social aos delimitadores dos diferentes géneros discursivos em cena nessa interacção. A entrevista, ao produzir uma expressão individual, representa uma individualização socializada por um conjunto de experiências mediatizadas pelos *habitus* linguísticos, sociais e culturais e pelos *estilos de vida*.

A aplicação da entrevista em profundidade ao campo da educação tem sido frutífera em áreas como a análise do pensamento do professor, os processos de tomada de decisão, o estudo das representações sociais, a educação intercultural, os meios de aprendizagem, etc. Para assegurar a “validade” e “fiabilidade” das informações obtidas comparam-se os resultados da entrevista com outros procedimentos que variam em função das perspectivas do estudo em que são utilizadas²².

ENTREVISTA DE GRUPO

A entrevista de grupo ou a interrogação sistemática de vários sujeitos em contextos formais ou informais pode ser implementada no formato de entrevista estruturada, semi-estruturada e não estruturada. A entrevista de grupo não substitui a entrevista individual; consiste numa opção que pode proporcionar outro nível de informação ou uma perspectiva de pesquisa não disponível na entrevista individual (Fontana & Frey, 1994). Esta técnica tem sido utilizada em estudos de mercado, em campanhas políticas e na investigação antropológica de Malinowski, embora este autor não a tenha referido. Como podemos observar no quadro seguinte, sobre esta técnica existe também uma grande heterogeneidade de perspectivas que Fontana e Frey sistematizam.

Estes autores defendem que a entrevista de grupo é uma técnica de

22 Para Ruiz Olabuenaga (1996) uma das diferenças específicas que distinguem a entrevista não-directiva e a observação participada consiste na artificialidade com que normalmente se leva a cabo a entrevista. Enquanto que a observação participada acontece em situações e cenários naturais em que o observador é um actor indiferenciado, que pode iniciar uma conversa profunda com os restantes actores, a entrevista não-directiva, pelo contrário, repousa exclusivamente na experiência vicarial transmitida ao investigador durante a interacção entre ambos. A entrevista cria, portanto, um marco artificial e artificioso de recolha de informação em que, fruto da convivência, se “cria uma relação intensa entre o investigador que investiga e o actor social entrevistado” (idem, p.166). Para aquele autor, a entrevista em profundidade é, em síntese, uma técnica que permite obter dos sujeitos as suas definições pessoais da situação, possibilitando descobertas *a posteriori*.

recolha de informação viável na investigação qualitativa e quantitativa. Compete ao entrevistador/moderador orientar a interacção de forma mais ou menos directiva, consoante os objectivos pretendidos. O investigador pode juntar um grupo de pessoas, para tentar obter a definição de um problema de pesquisa, ou os informadores-chave de um problema, para o pré-teste de um questionário, escalas de medida ou para outras dimensões da investigação. A entrevista de grupo pode ser usada para triangulação de informação ou em conjunto com outras técnicas (Denzin, 1989b)²³. A utilização desta técnica pode também ser usada numa perspectiva fenomenológica, sendo a abordagem do grupo não-estruturada.

Tipo	Modelo	Papel do Entrevistador	Formato das Perguntas	Finalidade
Grupo focalizado	formal	directivo	estruturado	teste exploratório
Brainstorming	formal ou informal	não-directivo	muito estruturado	exploratório
Nominal /Delphi	formal	directivo	estruturado	pré-teste exploratório
Campo, natural	informal espontâneo	moderadamente não-directivo	muito desestruturado	exploratório fenomenológico
Campo, formal	pré-estabelecido no campo	um pouco directivo	semi-estruturado	fenomenológico

QUADRO 5

Tipos de Entrevista de Grupo e Dimensões (Fontana & Frey, 1994:365)

As capacidades exigidas ao entrevistador de grupo não são significativamente diferentes das exigidas ao entrevistador individual. O entrevistador/moderador deve ser flexível, objectivo, persuasivo, bom ouvinte e criar empatia com o grupo. Fontana e Frey (1994) recordam-nos quatro capacidades específicas que o entrevistador deve reunir: primeiro deve estabelecer uma cumplicidade com um elemento ou mais elementos (do grupo) que lhe permita comunicar com o grupo; segundo, deve incitar os respondentes mais recalcitrantes a participar;

²³ Fontana & Frey (1994:365).

terceiro, deve obter respostas de todos os elementos do grupo para assegurar a cobertura total do tópico em discussão (Merton, 1956); e por último, deve gerir as dinâmicas do grupo equilibrando o papel de entrevistador directivo com o de moderador.

A entrevista de grupo tem a vantagem de ser económica, de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, de estimular os participantes, de ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais e de ser uma técnica de pesquisa em expansão em estudos de natureza qualitativa. No entanto, tem também desvantagens: a cultura do grupo pode interferir com a expressão individual; o grupo pode ser dominado por uma só pessoa; o pensamento do grupo é um possível resultado do processo e exige mais competências ao entrevistador na gestão das dinâmicas do grupo (Fontana & Frey, 1994).

GRUPO DE DISCUSSÃO

O grupo de discussão é uma técnica de recolha de informação normalmente utilizada pelos investigadores qualitativos. Baseia-se na produção de discursos orais de determinado grupo social, possibilitando uma representação em que se reflecte a dinâmica de uma realidade: normas, valores, interacções sociais, perspectivas da realidade, etc. (Colás, 1998). Supõe a existência de um projecto de pesquisa aberto e a integração do investigador como sujeito aberto ou em processo (Ibañez, 1992:263).

As práticas do grupo de discussão adaptam-se à função metalinguística da linguagem, definida por Jakobson, porque facilitam a produção de discursos particulares e controlados, que por sua vez remetem a outros discursos gerais e sociais (Alonso, 1995²⁴; De Pablos, 1995). Os grupos não nos proporcionam conhecimento sobre os comportamentos mas sobre os sistemas de representação face aos objectos de estudo:

“Os discursos e outras práticas sociais dos membros do grupo tendem a ser

²⁴ O grupo comporta-se fundamentalmente de forma paralela à metalinguagem (aquela em que, na perspectiva de Eco (1977:160), a mensagem tem por objecto outra mensagem) ou como postula Barthes (1970:104) um sistema em que o plano de conteúdo está por sua vez constituído por um sistema de significação (Alonso, 1995:225).

restringidos por cognições sociais partilhadas, que segundo parece sujeitam os membros sociais às coordenadas ideológicas da sua posição social” (Van Dijk, 1989:185)²⁵.

Esta dimensão social da fala é suportada teoricamente pelas concepções de Bakhtin (1995) ao afirmar que a verdadeira realidade da linguagem é o facto social da interacção verbal que se cumpre no(s) enunciado(s). Na fala, o que se diz ou o que alguém diz em determinadas condições de enunciação articula-se com a ordem social e a subjectividade (Canales & Peinado, 1995). Mas o discurso social, no sentido do conjunto de produções significantes que operam como reguladores do social, não se encontra na sua totalidade num lugar específico, mas disseminado no social. E aqui reside uma das dimensões mais importantes do grupo de discussão pois constitui uma situação discursiva que permite a reordenação deste processo disseminado. O grupo actua, assim, como uma “retícula que fixa e ordena, segundo critérios de pertinência, o sentido social correspondente ao campo semântico concreto em que se inscreve a proposta do prescriptor” (Canales & Peinado, 1995:290).

Se o universo do sentido é grupal, parece evidente que a *forma* do grupo de discussão deverá ajustar-se melhor a esta situação do que a entrevista em profundidade, pois é através da interacção discursiva que a reordenação do sentido social se processa. É no contexto da situação discursiva em grupo que as falas individuais se acoplam ao sentido social. Aqui o grupo opera no terreno do consenso na medida em que o sentido é o próprio lugar de convergência dos sujeitos numa topologia de carácter colectivo. O que o investigador recolhe com esta técnica não é um dado, é preciso (re)produzi-lo e captá-lo (Ibañez, 1991).

A conversação é sempre uma totalidade. Se a dividirmos em interlocutores e interlocuções, fragmentamo-la, e acabamos com essa totalidade sem que consigamos recuperar as suas partes constituintes, pois estas formam-se na sua relação com o todo. Cada sujeito é considerado parte do processo e não uma entidade isolada (idem). No grupo de discussão os sujeitos que o constituem não coincidem com os

25 Callejo (1995:9)

interlocutores. O “eu” é grupal e revela-se nas perspectivas diferentes da mesma pessoa, nas perspectivas de diferentes pessoas, pontos de vista, pessoas, grupos, ideias, culturas. A fala dirige-se para uma conversação - entre iguais - e cada falante ajusta a sua fala à fala do outro. Privilegia-se na fala o que esta tem de comum e de articulável com a fala dos outros.

O desenho dos *grupos* de discussão ajusta-se (como todas as técnicas) às questões formuladas que atravessam todo o processo de pesquisa. A amostra não corresponde a critérios estatísticos mas a critérios compreensivos. Os grupos, ou o grupo considerado individualmente, devem combinar os mínimos de heterogeneidade e de homogeneidade; mínimos de homogeneidade para manter a simetria da relação entre os falantes e mínimos de heterogeneidade para assegurar a diferença necessária em todo o processo de comunicação.

PRÁTICA DE GRUPO DE DISCUSSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

O grupo de discussão é uma técnica recente e, talvez por isso, menos divulgada e aplicada do que outras técnicas clássicas como o questionário, a entrevista aberta ou a entrevista em grupo²⁶. Em contextos educativos, mais especificamente na análise dos processos dialógicos mediados pela televisão em contextos escolares de adultos, o estudo desenvolvido por De Pablos (1995) incorpora uma dimensão inovadora ao aplicar esta técnica a um marco sociocultural específico: a educação de adultos.

A integração desta técnica em contextos escolares deve ser inserida naturalmente no decurso das actividades aí desenvolvidas; deve constituir uma *actividade* prevista no projecto de trabalho de professores e de alunos. Por isso, os participantes, os espaços e as temáticas dos grupos de discussão são os que fazem parte deste contexto sociocultural.

26 Canales & Peinado (1995) realçam a necessidade de distinguir a técnica de grupos de discussão da entrevista em grupo. Enquanto na entrevista de grupo a fala investigada não alcança a conversação, desdobra-se na fala individual e na escuta grupal, no grupo de discussão dinamiza-se uma forma de comunicação entre todos os elementos do grupo que conduz à criação de um discurso próprio e em que o papel do coordenador não consiste em dirigir a discussão mas em moderá-la.

A *duração* da actividade depende das dinâmicas do grupo e das estratégias definidas pelo entrevistador, no entanto, não ultrapassa, por regra, duas horas. A *organização do espaço* é a que normalmente se adopta em actividades de discussão e debate: disposição circular, semi-circular ou em U das cadeiras. No que se refere às *estratégias de registo* recorre-se à gravação audio e video.

Ao coordenador/investigador do debate são exigidas capacidades e estratégias inerentes à gestão da dinâmica de grupos. O diálogo com o grupo deve iniciar-se com uma breve explicação dos objectivos da pesquisa e do âmbito da discussão, e com a justificação da necessidade do registo em audio e video. Depois do momento inicial competirá ao grupo configurar o seu próprio discurso, e ao coordenador reajustar sistematicamente as suas estratégias em função da dinâmica do debate. O coordenador vai gerindo essa dinâmica devolvendo sistematicamente a palavra ao grupo e evitando situações de teorização excessiva. Uma vez iniciada a discussão pretende-se que as falas individuais se integrem no espaço de convergência do próprio grupo e que nesse mesmo espaço o discurso social disseminado se revele. Ao coordenador compete sobretudo manter a discussão, evitar que esta enverede por caminhos alheios à investigação e orientá-la para o aprofundamento da temática em estudo.

HISTÓRIAS DE VIDA

Esta técnica é considerada um recurso de grande valor nas ciências sociais. Começou por ser utilizada nos anos 20 e consiste na narração da experiência de vida de uma pessoa. A história de vida apresenta um carácter global e é suscitada pelo investigador para determinados fins: fazer uma análise da realidade vivida pelos sujeitos, conhecer a cultura de um grupo humano, compreender aspectos básicos do comportamento humano e das instituições. A informação recolhida deve ser enquadrada numa perspectiva sociocultural (Colás, 1998:264).

As fases mais importantes de análise da informação são: 1) depois

de produzidos e registados, os relatos são transcritos e analisados; 2) através da leitura do documento, o protagonista corrige, completa e interpreta a sua narrativa sob a orientação do investigador e a seguir, auto-critica-a. A análise do discurso é a técnica predominantemente utilizada pois através desta análise elaboram-se categorias descritivas que analisam em estruturas as temáticas do relato, sem perder de vista o sentido global. As categorias não são determinadas *a priori*, mas são abertas.

As principais dificuldades metodológicas que esta técnica pode apresentar residem, por um lado, na dificuldade em explorar a informação e dar-lhe um sentido sociológico e, por outro lado, na complexidade que supõem as diferenças entre investigador e “investigado” quanto ao uso da linguagem, sistemas de valores, culturas, etc. Do ponto de vista educativo, a aplicação desta técnica é importante porque proporciona informação muito rica acerca dos ciclos vitais das pessoas.

B. TÉCNICAS INDIRECTAS

As técnicas indirectas podem desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos directos de recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses, etc. Colás (1998), destaca dois tipos de documentos: oficiais e pessoais.

Os *documentos oficiais* (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc. Os *documentos pessoais* integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias acções, experiências, crenças, etc. De entre estes materiais destacam-se *graffitis*, diários²⁷, cartas e anotações pessoais. Os *graffitis*, notas e cartas

²⁷ Os diários são documentos íntimos que revelam pensamentos, estados de ânimo, reflexões pessoais acerca das diferentes dimensões da vida quotidiana. Na investigação educativa é frequente a sua utilização na análise de práticas de ensino.

personais fornecem informações sobre os gostos, relações, interesses, conceitos e visões da cultura, elementos fundamentais para a análise dos processos educativos.

2.5 - NÍVEL 5: MÉTODOS DE ANÁLISE DE INFORMAÇÃO

A análise da informação constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação. O investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico que vão da entrevista à observação directa, à análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais ou experiências pessoais (Miles & Huberman, 1994). Esta diversidade de métodos e técnicas envolve, no entanto, uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida.

O carácter aberto e flexível desta metodologia e a grande diversidade de perspectivas e, por vezes, a escassez de orientações e de sistematizações constituem a dimensão mais complexa da análise da informação (Miles & Huberman, 1994; Tesch, 1987; Colás, 1998). Independentemente das diferentes tendências registadas neste campo, que vão da interdependência entre o projecto e análise da informação (Cook & Reichardt, 1986) à correspondência e coerência entre o projecto da investigação, o tipo de informação, a análise e garantia de “validade”, estes elementos configuram um todo coerente (Colás, 1998). Este todo poderia ser traduzido em três dimensões básicas (Goetz & LeCompte, 1988): *processos de teorização, estratégias de selecção sequencial e procedimentos analíticos gerais*²⁸.

²⁸ Colás (1992: 269).

Processos de Teorização	Técnicas Geradoras (estratégias de selecção sequencial)	Procedimentos Analíticos
- Exploração	- Casos negativos	- Recolha de informação
- Descrição	- Casos discrepantes	- Recolha de informação
- Interpretação	- Amostragem teórica	- Exposição de informação
- Teorização	- Método de comparação constante	- Conclusão - Verificação

QUADRO 6

Análise da informação qualitativa (Colás, 1992b:269).

A *teorização* supõe um processo cognitivo que envolve a descoberta e manipulação das categorias abstractas. Tesch (1990) apresenta de modo genérico as diferentes operações que este processo envolve:

Análise Exploratória	· Desenvolvimento e aplicação das categorias ao material empírico
Descrição	· Análise dos segmentos de cada categoria a fim de estabelecer padrões nos materiais empíricos recolhidos
Interpretação	· Estabelecer conexões entre categorias de dados
Teorização	· Arbitrar procedimentos que assegurem a plausibilidade das relações.

QUADRO 7

Processo de Teorização (Colás, 1992b:270)

As informações científicas geram-se através de diversos passos: descrições, interpretações e teorizações. Supõem a implicação de processos intelectuais que originarão as conclusões.

Colás (1992b) entende por *técnicas geradoras* (estratégias de selecção sequencial para Goetz e LeCompte, 1988) as formas de procedimento

metodológico que “têm por objecto facilitar a emergência de construtos e teorias assim como contrastar hipóteses rivais” (Colás, 1992b:270). Nas técnicas geradoras incluem-se a selecção de casos negativos, a selecção de casos discrepantes, a amostragem teórica e o método de comparação constante (estas técnicas estão estreitamente relacionadas com a amostragem). Abrangem todo o processo de decisão que conduz a informações que enriqueçam as descrições, interpretações e teorizações.

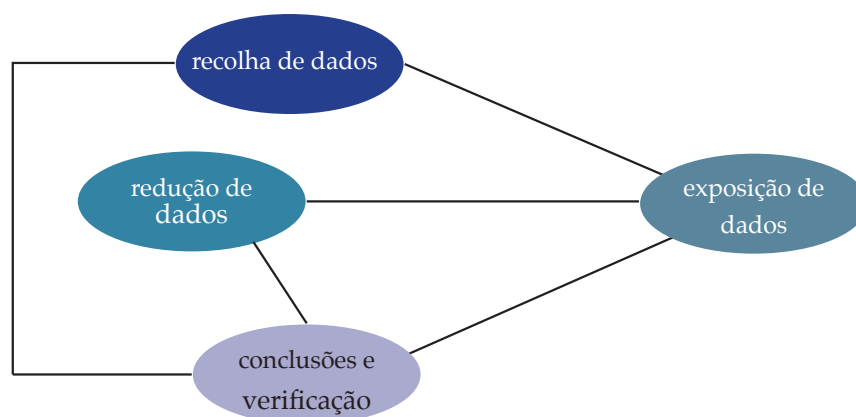
Os *casos negativos* permitem delimitar a aplicabilidade de um construto e as condições e/ou circunstâncias da sua validade; representam excepção a uma regra emergente. A selecção de *casos discrepantes* tem por objecto encontrar os casos que não se explicam e ajustam à teoria. A *amostragem teórica* e o *método de comparação constante* são propostas de Glaser e Strauss (1967) com o fim de desenvolver o que denominam teoria enraizada. Estes autores defendem a amostragem teórica como “um processo de recolha de dados que se destina a gerar uma teoria” (Colás, 1992b:271).

A codificação e a análise dos dados permitirá, por sua vez, decidir qual é a nova informação que é necessário recolher e onde pode ser encontrada, para desta forma desenvolver a teoria emergente. Através do método de comparação constante vão identificar-se as propriedades da informação, analisam-se as inter-relações e integram-se numa teoria (idem).

Os *procedimentos analíticos* descrevem-se como meios sistemáticos para manipular os dados; são a forma mais externa da análise. Estes métodos são diversificados, existindo uma extensa gama que vai da auto-reflexão ao tratamento estatístico, passando pela análise temática e a análise semântica (Tesch, 1987)²⁹. Como se pode observar na proposta seguinte de Miles e Huberman (1984)³⁰, o processo de análise de dados prevê os seguintes subprocessos:

29 Colás & Buendía (1992:271).

30 Cf. Denzin e Lincoln (1994) e Colás & Buendia (1992).



QUADRO 8

Componentes da análise de dados: um modelo interactivo
(Miles & Huberman, 1984; Colás, 1992b:271)

Os autores concebem a análise de dados como a conexão interactiva de três tipos de actividades: redução, exposição e extracção de conclusões.

A *redução de dados* implica a selecção, focalização, abstracção e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação. Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente. Neste último caso, utilizam-se códigos, resumos, memorandos, metáforas, etc.³¹. A *exposição* de dados é entendida por estes autores como a apresentação organizada de informação que permite desenhar conclusões e/ou captação da acção, numa segunda fase. O investigador tem de aceder necessariamente a uma série de dados que funcionam como uma base para pensar sobre os seus significados. Pilar Colás

31 Por *código*, entende-se uma abreviatura ou símbolo aplicado a um segmento de informação (frase, parágrafo, etc.). Os códigos podem ser de diversos tipos: *códigos descritivos* (atribuem um conteúdo a um segmento do texto), *códigos interpretativos* (supõem a interpretação de uma hipótese inicial) e *códigos explicativos* (ilustram uma teoria incipiente que surgiu dos resultados da análise) (Colás, 1992:272). O *memorando* consiste numa breve visão conceptual de determinado aspecto plasmado na informação acumulada. Glaser e Strauss (1967) consideram o memorando como uma teorização escrita de ideias sobre códigos e interacções existentes entre os mesmos. “Os memorandos podem referir-se a dados surpreendentes, a hipóteses alternativas para integrar um determinado enfoque nas notas de campo” (Colás, 1992:272). A forma de apresentação e o seu conteúdo podem variar segundo as fases do processo de investigação que vão da apresentação de uma ideia às especulações mais abstractas.

(1992b) integra na *exposição de dados*³² a organização da informação que permite extrair conclusões. Figuras e matrizes são técnicas próprias desta fase de análise.

Estas modalidades de exposição de dados podem ser importantes não só para a descrição como também para a explicação. Na primeira, trata-se de ordenar, de forma gráfica, a informação, realçando relações entre eventos, enquanto que na segunda expõe-se já determinado nível de explicação. Esta forma de representação da informação é valiosa porque: a) facilita a memorização das relações entre a informação, processo indispensável para realizar uma interpretação exaustiva da mesma, b) facilita a passagem do global para o particular e vice-versa e c) permite o acesso permanente à totalidade da informação e a cada uma das fases do processo de pesquisa (Bertin, 1988:11)³³.

ANÁLISE INTRACASO E INTERCASO

Para Miles e Huberman (1994:440) um “caso” é um fenómeno de certa espécie registado num determinado contexto. Normalmente está associado a um espaço temporal, social e/ou físico definido. O caso e seus limites podem ser definidos pelo tamanho da unidade social (um indivíduo, um papel, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou uma nação) e pela localização espacial ou temporal (um episódio, um acontecimento, um dia). Os casos podem integrar subcasos inseridos no seu contexto (Yin, 1984). Tal como acontece com outras dimensões conceptuais de um projecto de pesquisa, a definição de “caso” implica uma escolha selectiva de dados fortemente analítica, independentemente de se tratar de um ou de múltiplos casos. Na análise de casos particulares, emerge uma série de temáticas prévias ao processo de análise intercaso que incluem a distinção entre descrição e exploração, a lógica geral de análise, a importância da exposição de dados, o papel da teoria e uma perspectiva viável de causalidade.

A análise intracaso enlaça invariavelmente dois níveis de compreensão. O

³² As palavras e expressões em itálico são utilizadas por Colás (1992)

³³ Colás (1992:272).

primeiro é descritivo. As questões clássicas sobre *o que* está a acontecer e sobre *como* as coisas se processam reenviam-nos para a descrição do fenómeno. Citando Bernard (1988), Huberman e Miles (1994), estes autores consideram que estas análises tornam compreensíveis as coisas complicadas, reduzindo-as às partes que as compõem. Construir o “fazer-sentido” de um cenário é um meio de descrição dos actores locais, acontecimentos, assuntos, (Rein & Schön, 1977). O segundo nível de compreensão está relacionado com o *porquê*. Draper (1988) indica-nos que a explicação pode também significar o aprofundamento do contexto teórico, a justificação da acção, a apresentação de razões, a fundamentação de uma posição ou o estabelecimento de uma relação causal.

A IMPORTÂNCIA DA EXPOSIÇÃO NA ANÁLISE DE DADOS

As análises válidas são imensamente apoiadas pela exposição de dados e orientadas para a visão total de um conjunto de dados, sistematicamente organizados, de modo a responder às questões subjacentes à pesquisa. Trata-se portanto de um processo sequencial e interactivo. Os limites destes dados-teoria são permeáveis. Van Maanen (1982) considera que podemos aceitar actualmente a existência de conceitos de primeira-ordem, os factos de um estudo que nunca falam por si próprios, e de conceitos de segunda-ordem, “noções usadas pelos investigadores para explicar a modelação dos conceitos de primeira-ordem” (1979:39-40)³⁴. Os factos que descobrimos são já produto de muitos níveis de interpretação. Assim, uma boa teoria deve possuir categorias que se ajustam aos dados, deve ser usada para explicar, predizer e interpretar a acção e deve ser modificável (Glaser & Strauss, 1967).

O problema da *compreensão da causalidade* apresenta-se frequentemente na análise intracaso. Miles e Huberman (1994), Huberman e Miles (1994) e Van Maanen (1982) consideram que as investigações qualitativas se adaptam especialmente à procura de relações causais, na medida em que podem abordar directa e longitudinalmente os processos locais

³⁴ Huberman e Miles (1994:433-434).

subjacentes a séries temporais de diversos acontecimentos e contextos, revelando como estes conduzem a resultados específicos. Através da pesquisa qualitativa registamos não só a ocorrência de determinados fenómenos como também estabelecemos relações que nos encaminham para o porquê das coisas.

A credibilidade destas relações depende da perspectiva adoptada na abordagem do problema da causalidade. Huberman e Miles (1994) chamam a atenção para a necessidade de se distinguir as concepções de causalidade nos paradigmas quantitativo e qualitativo. Estes autores apresentam-nos sete tópicos que caracterizam o conceito de causalidade nos modelos qualitativos de investigação: 1) a noção de causalidade reenvia-nos para a questão do *tempo* enquanto dimensão fundamental do processo explicativo pois considera-se que os acontecimentos anteriores têm uma relação mais ou menos explícita com os acontecimentos posteriores (Faulconer e Williams, 1985)³⁵; 2) a causalidade é local, está distante das forças abstractas; o nexos causal imediato está sempre diante de nós, em contextos particulares; 3) a determinação da causalidade não se pode submeter a regras rígidas (A antes de B), a uma conjunção constante (quando A, sempre B) e a uma contiguidade de influência (um mecanismo plausível liga A e B) mas, pelo contrário, orienta-se por princípios como: poder de associação (melhor B com A do que com outras associações), gradiente biológico (se mais A então mais B), coerência (a relação A-B é legítima para o que se sabe sobre A e B) e analogia (A e B assemelham-se ao modelo estabelecido em C e D); 4) existe sempre uma multiplicidade causal; as causas são sempre múltiplas e conjunturais combinando-se e afectando-se mutuamente e aos possíveis efeitos; causas e efeitos devem ser configuradas em redes profundamente influenciadas pelos contextos locais (Ragin, 1987), o acompanhamento e avaliação da causalidade é por natureza uma matéria retrospectiva e requer do investigador a preocupação de anotar como “determinado evento se registou num caso particular” (House, 1991)³⁶ sendo necessário, para tal, recorrer-se

³⁵ Idem

³⁶ Huberman & Miles (1994:435).

ao método histórico de capacidade de seguimento.

ANÁLISE INTERCASO

Sabemos que o estudo de caso único constitui um modo tradicional de investigação qualitativa. Em diversas pesquisas etnográficas, por exemplo, os “casos” são individuais ou unidades molares que partilham um conjunto de características comuns: família, tribo, pequeno negócio, vizinhança, comunidade (Miles & Huberman, 1994). Os casos podem também ser instâncias de um amplo fenómeno social. Estas unidades molares integram múltiplos indivíduos: médicos, professores, criminosos, etc. Enquanto estes sujeitos foram tipicamente agregados em função de contextos específicos de pertença (hospitais, escolas, prisões), observamos actualmente o desenvolvimento de estudos em contextos múltiplos com a aplicação de metodologias múltiplas (Firestone & Herriott, 1983; Louis, 1982, Schofield, 1990)³⁷. Um dos objectivos presentes nesta perspectiva de pesquisas consiste em ampliar a validade externa das mesmas. A observação de actores múltiplos em situações múltiplas cria generalização de conhecimento. Os processos-chave, construtos e explicação em jogo podem ser testados em diversas configurações diferentes e cada configuração pode ser considerada uma réplica do processo ou questão em estudo.

O estudo intercaso não constitui uma tarefa fácil, sobretudo quando se pretende evitar cair no perigo dos casos múltiplos serem analisados a partir de altos níveis de inferência, agregando-se as tramas locais de causalidade e elaborando-se simplificados conjuntos de generalizações que podem não ser aplicáveis a determinado caso isolado. Aqui a tensão reside em ser capaz de conjugar o particular com o universal, reconciliando o carácter único de um caso com a necessidade de compreender processos genéricos em causa nas análises intercasos. Silverstein (1988) defende que cada sujeito tem uma história específica mas é também uma história contida nos princípios gerais que influenciam o seu desenvolvimento (Vygotski, 1993,1995b,1996)

³⁷ Idem.

Estratégias de análise intercaso. Existe uma grande variedade de estratégias de análise de dados provenientes de casos múltiplos ou de dados provenientes de diversas fontes. Essa diversidade de perspectivas é agrupada por Huberman e Miles (1994) em dois modelos: *estratégias orientadas para casos* e *estratégias orientadas para a variável* ³⁸.

As *estratégias centradas no caso*³⁹ partem de um marco conceptual que acompanha o primeiro estudo de caso e, posteriormente, são examinados os sucessivos casos para verificar se o novo modelo se assemelha ao modelo detectado anteriormente. A teoria enraizada (Glaser & Strauss, 1967) parte deste princípio mas constrói o modelo indutivamente e depois testa-o ou refina-o recorrendo a múltiplas comparações de grupos. Por seu lado, Denzin (1989) aborda o problema através de exemplares múltiplos. Depois de desconstruir as concepções anteriores de um fenómeno particular, recolhe múltiplos casos, “parte-os” no sentido fenomenológico e a seguir inspecciona os elementos ou componentes essenciais. Estes elementos são depois reconstruídos num todo reordenado e devolvidos ao seu contexto social natural. Diversos investigadores abordam, ainda, a comparação intercaso formando “tipos” ou “famílias”. O conjunto de casos é analisado para detectar se partilham determinadas características ou configurações. Por vezes, os agrupamentos (*clusters*) podem ser ordenados segundo determinadas dimensões (de pequena a grande conformidade, de vago a específico, etc.).

Tecnicamente, Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente as análises intercasos são feitas mais facilmente através de exposições (*displays*): matrizes ou outras formas de representações de dados que permitem ao investigador analisar de forma condensada o conjunto de dados na sua totalidade e possibilitam ver o que literalmente lá está. A partir daí, podem delinear-se inúmeros cenários: o investigador pode voltar ao terreno para recolher informação

³⁸ Segundo Huberman & Miles (1994:436), as *estratégias centradas na variável* consistem, genericamente, na procura de temas que atravessam os casos. Geralmente uma variável-chave torna-se clara com a análise intercaso. A estratégia pode ser considerada uma *clarificação-modelo*.

³⁹ Yin (1984) chama-lhe *estratégia de réplica*.

pertinente, fazer outras representações de dados ou reconfigurar estes dados.

Tipicamente, o investigador inicia a sua análise com uma “metamatriz ordenada parcialmente” que apresenta a base da informação de diversos casos num grande gráfico. Seguem-se as exposições ordenadas conceptual e descritivamente, as matrizes ordenadas segundo diversas dimensões - tempo, análises sequenciais compostas que revelam o fluxo de diferentes casos através de fluxos genéricos de acontecimentos (Huberman & Miles, 1994:435-437).

2.6 - NÍVEL 6: AVALIAÇÃO E CONCLUSÃO DO PROJECTO DE PESQUISA

As investigações qualitativas são construídas. O investigador cria, em primeiro lugar, o texto de campo ou notas de campo e, depois, documentos a partir destas notas. Enquanto intérprete, passa deste tipo de texto para o texto de pesquisa: notas e interpretações baseadas nas notas de campo. Este texto é, depois, recriado através de um documento de trabalho interpretativo que contém as primeiras tentativas de construção de sentido. E a história final pode assumir diversas formas: realistas, impressionistas, críticas, formais, literárias, analistas (Van Maanen, 1988).

A *integração e interpretação* da pesquisa iniciam-se com a recolha do material empírico e o seu desenvolvimento e consolidação realizam-se ao longo de um novo processo de recolha, análise e exposição de informação. A sua concretização passa pelo registo de regularidades, padrões, explicações e fluxos com o objectivo de criar uma teoria. Colás (1992b) realça-nos o facto de estar subjacente a este processo de pesquisa a ideia de uma análise indutiva, a que Goetz e LeCompte (1988) chamam processo de teorização.

Glaser e Strauss (1967) ao referirem-se à teoria enraizada (*grounded theory*)⁴⁰ identificam dois tipos de teorias: a formal e a substantiva, que se

⁴⁰ A teoria enraizada (*grounded theory*) é uma metodologia geral aplicada ao desenvolvimento de teoria que se

diferenciam quanto ao nível ou grau de generalidade. Enquanto a teoria formal explica classes abstractas de comportamentos humanos a partir da inter-relação de proposições e possui um alto nível de generalização e abstracção, a teoria substantiva configura-se a partir de inter-relações entre proposições e conceitos sobre aspectos particulares do âmbito que se pretende estudar. Esta última teoria baseia-se nas características particulares do fenómeno em análise e está estreitamente relacionada com o desenvolvimento de categorias e de tipologias.

A teoria substantiva, gerada a partir de informação desta natureza, é importante para a elaboração de teorias formais e/ou para reformulação das teorias já existentes. O processo concreto a seguir para chegar à teorização envolve as seguintes actividades (Colás, 1992b:273):

- a) *descoberta das unidades de análise* - orienta a recolha de material empírico, a selecção da amostra e a redução da amplitude dos dados a dimensões manejáveis. A selecção das unidades de análise requer a exploração informal ou formal e a codificação inicial da informação reunida durante a fase de exploração;
- b) *categorização ou conceptualização* - implica a comparação, contraste e ordenação dos dados; assegura a mediação entre a teorização e a informação observada.
- c) *hipóteses e/ou proposições* - supõem a formulação de proposições sobre relações detectadas no problema em análise;
- d) *formulação de conjecturas fundamentadas* (formulação da teoria) - permite eliminar hipóteses rivais e formular e prever relações ou construtos a explorar posteriormente.

A verificação das conclusões faz também parte do processo de análise da informação. A investigação qualitativa, como qualquer método científico, tem de assegurar a validade das constatações e inferências que apresenta. Por isso, o desenvolvimento de técnicas específicas que assegurem a plausibilidade, robustez e validade dos resultados

fundamenta em dados sistematicamente recolhidos e analisados (Strauss & Corbin, 1990:273).

dos projectos de pesquisa constitui uma grande preocupação para os metodólogos qualitativos.

Observámos, anteriormente, que existe uma grande variedade de paradigmas inseridos na investigação qualitativa, não sendo, por isso, possível chegar a posições unânimes quanto à lógica de validação destes estudos. No entanto, é possível detectar alguns traços comuns que facilitam a sua caracterização. Colás (1992b:274) apresenta-nos um conjunto de métodos que asseguram os critérios de validade mais consensuais:

Critérios	Procedimentos
a) <i>Valor de verdade</i> : Isomorfismo entre o material empírico recolhido pelo investigador e a realidade. - <i>Credibilidade</i> -	. Observação persistente . Triangulação . Recolha de material . Comprovações dos participantes
b) <i>Aplicabilidade</i> : Grau em que podem aplicar-se as descobertas de uma investigação a outros sujeitos e contextos. - <i>Transferibilidade</i> -	. Amostragem teórica . Descrição exaustiva . Recolha abundante de informação
c) <i>Consistência</i> : Repetição de resultados quando se realizam investigações nos mesmos sujeitos e em igual contexto. - <i>Dependência</i> -	. Identificação do <i>status</i> e do papel do investigador. . Descrições minuciosas dos informantes. . Identificação e descrição das técnicas de análise de dados. . Delimitação do contexto físico, social e interpessoal. . Réplica passo a passo. . Métodos “solapados”.

<p>d) <i>Neutralidade</i>: Garantia de que as descobertas de uma investigação não estão enviesadas por motivações, interesses e perspectivas do investigador.</p> <p>- <i>Confirmabilidade</i> -</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Descritores de baixa inferência. . Comprovações dos participantes. . Recolha mecânica de material empírico. . Triangulação . Explicitar o posicionamento do investigador.
--	---

QUADRO 9

Critérios e procedimentos para obter credibilidade nos resultados
(Colás, 1992b:274)

A *credibilidade*, ou seja, o isomorfismo entre a informação recolhida e a realidade, ajusta-se melhor a esta metodologia do que aos estudos clássicos. A observação prolongada no terreno possibilita um melhor ajustamento entre as interpretações científicas e a realidade dos participantes. Por outro lado, o confronto de dados com os actores possibilita uma maior proximidade entre as teorias e a realidade contextual. A recolha de *material referencial*, como filmes, videos, documentos, gravações audio e video, fotografias, etc., permitirá contrastar os resultados com as vivências.

A *triangulação* é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contratar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores. Colás destaca as seguintes modalidades de triangulação:

- . *triangulação de fontes* - comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte;
- . *triangulação interna* - inclui o contraste entre investigadores, observadores e/ou actores e permite detectar as coincidências e as divergências entre informações recolhidas;
- . *triangulação metodológica* - supõe a aplicação de diferentes métodos e/ou instrumentos ao mesmo tema a fim de validar a informação obtida;

- . *triangulação temporal* - analisa a estabilidade dos resultados no tempo; proporciona informações sobre os elementos novos, que aparecem através do tempo, e os elementos constantes; este tipo de triangulações é especialmente pertinente nos estudos transversais e longitudinais;
- . *triangulação espacial* - observa as diferenças em função dos lugares, circunstâncias, culturas; comprova as teorias em diferentes populações;
- . *triangulação teórica* - contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se apresentam contraditórios.

A *transferibilidade* nos estudos qualitativos é assegurada pela aplicação da amostragem teórica em cenários e contextos múltiplos. A sua comprovação permitirá detectar elementos comuns e específicos nesses contextos, assim como identificações das condições que permitem a confirmação, ou não, de determinadas hipóteses.

A *consistência* ou dependência (estabilidade dos dados) é um dos critérios mais complexos desta metodologia (Colás, 1992b:276). Esta complexidade deve-se à diversidade de realidades que se investigam e à subjectividade inerente ao processo de pesquisa, uma vez que o investigador é o principal agente na recolha e análise da informação. No entanto, é importante clarificar que nesta metodologia não se pretende neutralizar o enviesamento que o investigador ou os informantes podem produzir; importa sobretudo identificar esse factor subjectivo “através de descrições minuciosas dos informantes, identificação do *status* e do papel do investigador, observações do contexto físico, social e interpessoal, e identificação das técnicas de análise e de recolha da informação” (Colás, 1992b:276). Estes procedimentos, em conjunto com a exposição dos processos de decisão adoptados pelo investigador na elaboração de teorias e a explicitação dos pressupostos que orientam essas decisões, são elementos fundamentais para garantir a dependência

ou estabilidade dos dados da pesquisa.

A *confirmabilidade* ou neutralidade traduz-se geralmente no acordo entre observadores. Os procedimentos normalmente utilizados são: a) descritores de baixa inferência ou registo o mais concreto possível, transcrições textuais, citações directas de fontes documentais, etc.; b) revisão dos elementos encontrados com outros observadores/ investigadores; c) recolha mecânica da informação: gravações em áudio e/ou vídeo.

A análise, exposição e interpretação da informação qualitativa reveste-se de um trabalho duro e complexo devido à grande quantidade, heterogeneidade e abertura da informação com que se trabalha, e à carência de procedimentos precisos e concretos. Existem programas informáticos que agilizam, em parte, este processo: AQUAD, ATLAS-ti, ETHNO, ETHNOGRAPH, HyperQual (versão 4.0), HyperResearch, NUDIST, QUALPRO, etc. (Navarro & Díaz, 1995). No entanto, o papel das ferramentas informáticas neste campo é muito reduzido pois a sua aplicação insere-se e adquire sentido no seio de um intenso trabalho “manual” do investigador.

3. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E ESTUDOS DE AUDIÊNCIAS TELEVISIVAS

A investigação sobre televisão e audiências não tem sido também alheia à diversidade de leituras do “real” proporcionadas pelos diversos paradigmas de investigação referenciados anteriormente. Essa heterogeneidade situa-se em polos que vão do estudo de audiências, desenvolvidos no marco positivista e suportados por uma epistemologia normativa, aos estudos inseridos no paradigma hermenêutico, compreensivo e crítico. A definição de audiência depende, assim, do tipo de posição que lhe é atribuída na ordem social: no sistema económico, a audiência é concebida como um segmento de mercado que deve ser atingido e simultaneamente uma comodidade

que se comercializa; no sistema sócio-ético, a audiência é um lugar de aculturação ou de socialização; na perspectiva da vida quotidiana, a audiência deixa de ser uma categoria e passa a ser um processo, um elemento constituinte de uma forma de vida (Fiske, 1994:194). Mais importante do que refutar esta diversidade de perspectivas será termos presente que nenhuma delas esgota a complexidade do fenómeno em causa e que, por isso, a atitude mais sensata do investigador será a de não pretender a “verdade” mas a de contribuir para o processo de compreensão dos fenómenos analisados.

O modelo de análise cultural das audiências (Fiske, 1994; De Pablos, 1995, 1999a, 1999b) desenha-se a partir da análise de discurso e insere-se num modelo de validação sistémica (não-representativa). Aqui, os fenómenos são importantes na medida em que são significativos para os sujeitos que integram a amostra e não na medida em que são representativos para a audiência como um todo. Nesta perspectiva, embora os enunciados partilhem determinadas dimensões estruturais⁴¹, não se trata de explicar a representatividade de um enunciado face aos demais enunciados mas de compreender o enunciado enquanto potencial linguístico numa relação histórico-social. O sistema é produzido, em parte, pelas suas práticas e as práticas são produzidas, em parte, pelo sistema⁴² (Fiske, 1994:195).

Enquanto que a vertente positivista da “audiência activa” privilegia o uso activo dos *media* numa perspectiva de satisfação de necessidades (teoria dos usos e gratificações), os estudos culturais partem do princípio de que as necessidades só podem ser descobertas através da acção social. A actividade do utilizador dos *media* consiste em articular essas necessidades com as relações sociais que as produzem e inibem e

41 O termo estrutura ou estrutural é comum aos modelos sistémicos e positivistas mas existem diferenças cruciais nos contextos em que são aplicados. Para o positivismo (ex. a análise de conteúdo), a estrutura é um modelo coerente dos dados empíricos que fazem parte de uma ampla realidade social teoreticamente derivada dos dados; trata-se de uma estrutura mais abstracta e menos derivada empiricamente da realidade social. As estruturas sistémicas geram as práticas em que são usadas e em que, por sua vez, são modificadas. Estas têm práticas e não efeitos como acontece nas estruturas do positivismo.

42 Adopta-se uma postura divergente do positivismo que não teoriza as estruturas em relação com a prática e por isso não constrói uma teoria sobre os processos de mudança e de acção dessas estruturas.

em estabelecer e validar uma identidade social que se orienta mais da base para o topo do que do topo para a base.

A vertente psicológica do positivismo defende que a audiência não está onde os efeitos da televisão se registam mas nos efeitos da televisão em si. Esta vertente diz-nos pouco acerca da forma como os desejos ou necessidades são produzidos e acerca do papel activo dos meios neste processo. Os programas, a indústria que os produz e os sujeitos que os vêem são agentes activos na circulação de significados e as relações que estabelecem entre si não são de causa e efeito mas de sistematicidade. Os estudos culturais não partem da premissa de que o que é mais normal estatisticamente é o mais significativo, mas, pelo contrário, a análise de discurso considera que os usos marginais da linguagem são altamente significativos na medida em que nos revelam os limites até onde o sistema é capaz de ir. E a mudança nos contextos é mais susceptível de se dar a partir das margens do que a partir do centro.

Os estudos culturais são multinivelados na sua metodologia e em especial na exploração do *interface* entre as condições de estruturação que determinam a nossa experiência social e as formas de vida que as pessoas descobrem no seu meio. Por influência de Stuart Hall, Fiske (1994) fundamenta em Gramsci⁴³ (e a sua concepção da vida política e social) e em Voloshinov/Bakhtin (e a sua teoria sobre a linguagem e os significados) a sua concepção de estudos culturais. Na teoria da hegemonia de Gramsci, os textos não são mercadorias nem agentes da ideologia dominante mas situações em que o subordinado se pode comprometer em relações competitivas com os interesses sociais que o tentam dominar. Os textos veiculam os interesses das classes dominantes, já que esses interesses estão inscritos nos contextos de produção e destas dependem necessariamente as características do produto. Embora certas forças de poder (ideologia e patriarcado)

43 A teoria da hegemonia de Gramsci defende que a ideologia tem que funcionar através da negociação para conseguir o consentimento dos subordinados ao sistema que os subordina. Estes pontos de consenso não são fixos, pelo contrário, podem ser orientados numa ou noutra direcção de acordo com as condições históricas e a conjuntura das suas forças. A hegemonia é, assim, um processo constante de investimento desigual entre forças sociais desiguais.

actuem nos textos, as formas como estes textos podem actuar não se limita à descrição daquelas forças de poder.

Apesar dos estudos culturais diferirem das teorias críticas, partilham com esta corrente a sua mais importante perspectiva - a crítica. O princípio básico das teorias críticas consiste em defender que as desigualdades do capitalismo devem ser alteradas e que o mundo poderia ser um lugar melhor se as pudessemos transformar. As diferenças entre as teorias críticas são mais tácticas do que estratégicas.

Para Fiske (1994), o estudo de audiência é um conceito que só existe na teoria crítica com o objectivo exclusivo de expôr o funcionamento estrutural do capitalismo. A criação de uma audiência compreende o consumo (seja de um texto ou de um hamburguer) como um acto de produção clandestina a um nível micro. Esta produção clandestina é a prática: produz significados e não objectos e existe mais como um processo do que um produto.

Quanto aos interesses dominantes, Fiske (1994) defende que são promovidos com mais eficácia nos domínios sociais ao nível macro, ou seja, ao nível da estrutura, razão pela qual as teorias sociais de nível macro se aplicam melhor na análise das estratégias estruturais de domínio e não conseguem frequentemente ir até ao nível da prática. A cultura subordinada é, assim, aquela onde a prática a nível micro se compromete com estas forças de nível macro em condições sociais particulares. É aqui que as diferenças sociais se podem enfatizar, o controle sobre tais diferenças, do topo para a base e da base para o topo, pode ser contestado. É um local crucial do processo hegemónico e só pode ser analisado por uma teoria que faculte às situações particulares e específicas um maior significado do que o que é facultado pelas teorias críticas de nível macro.

O sistema pelo qual os significados circulam numa sociedade lembram mais um remoinho do que um esquema de engenharia. É um sistema de correntes conflituais, no qual o declive sempre favorece um grupo, mas

cujo fluxo pode ser interrompido ou mesmo desviado se o terreno for suficientemente rochoso. O estudo de audiência faz parte deste fluxo e remoinho pertencendo, umas vezes, à corrente principal do fluxo e outras vezes à corrente de remoinho. A audiência que o positivismo tenta agarrar, no ambiente calmo do seu laboratório ou na rigidez dos seus processo explicativos, não é uma audiência reconhecida pelos estudos culturais porque estes não reconhecem a audiência imóvel e massificada, cujas identidades e diferenças tenham sido homogeneizadas através da ideologia. O estudo de audiência resulta de uma variedade de práticas mediadas pela grande heterogeneidade que constitui a vida quotidiana, é uma actividade e não uma categoria social.

No âmbito educativo, as diferentes perspectivas sobre as audiências têm sido pouco exploradas. Em primeiro lugar, porque a educação audiovisual não parece ser, ainda, preocupação central nas reformas curriculares registadas nos últimos anos e nas práticas pedagógicas de professores e de alunos. E, em segundo lugar, porque quando este problema tem sido abordado, a questão das audiências em educação não é frequentemente colocada, em virtude de se considerar, devido aos antecedentes literários dominantes neste campo, que os sujeitos que constituem as suas audiências educativas são “leitores não problemáticos” (Masterman, 1993). Masterman considera que esta posição tem subjacente uma dupla ambiguidade: por um lado, os sujeitos são considerados livres e autónomos que actuam sem qualquer tipo de coacção mas, por outro lado, considera-se que esses mesmos sujeitos têm uma identidade fixa, uma natureza humana inalterável.

No campo da investigação educativa regista-se uma preocupação crescente por este tema, mais especificamente pelas relações da televisão com a infância (Pinto, 1995; Pereda, 1998), sendo característica dominante dos desenhos práticos dessas investigações a sua dimensão explicativa. Mas já o mesmo não podemos afirmar quando se trata do desenvolvimento de investigações educacionais inseridas no marco da teoria sociocultural e no âmbito da Educação de Adultos. No entanto,

as concepções de Comunicação Educacional desenvolvidas por Rocha Trindade (1990; 1992; 1999) e as pesquisas realizadas e orientadas por De Pablos (1995, 1996, 1999a, 1999b) definem uma linha de investigação que do ponto de vista teórico e metodológico nos pode proporcionar quadros interpretativos densos sobre o papel da comunicação educacional na acção educativa e na mediação da aprendizagem. Para a construção e desenvolvimento destes quadros é fundamental atender ao marco conceptual e metodológico da investigação qualitativa apresentado ao longo do presente texto.

4. INSTRUMENTOS INFORMÁTICOS PARA A ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

Concluimos esta publicação assinalando o potencial dos instrumentos informáticos, na investigação qualitativa.

Nas últimas décadas registou-se um incremento no desenvolvimento de programas informáticos para a análise de dados qualitativos (Azevedo, 1998). No entanto, este incremento parece não ter sido acompanhado, por parte da comunidade científica, da análise das reais potencialidades destes programas no contexto de investigações desta natureza. Observamos, por um lado, investigadores que não recorrem ao uso destas ferramentas (Tesch, 1993)⁴⁴ e, por outro, investigadores que esperam destes programas virtualidades que não possuem (nem será desejável que possuam)⁴⁵. Investigadores, como Colás (1998) e Azevedo (1998), recordam-nos o âmbito que as ferramentas desta natureza possuem no contexto das investigações qualitativas: “devemos entender a análise ‘qualitativa’ em estreita relação com os enfoques metodológicos qualitativos, não reduzida a técnicas que o investigador selecciona e aplica de forma mais ou menos arbitrária” (Colás, 1998:288); ou, como afirma Azevedo, “salvo em obras de ficção, o computador não pode analisar os dados, somente ajudar” (Azevedo, 1998:149). Assim,

⁴⁴ Azevedo (1998:149).

⁴⁵ Cf. Macedo (1995).

<i>Programa</i>	AQUAD	ATLAS	Inspiration	NUD. Ist	NVivo	Sem Net	The Ethnograph
<i>Funções</i>							
Versão	5	1.0	4.0	4	9	102	4.0
Codificação (4)	Di	Di		Di	Di		Di
Pesquisas e contagens (2)	**	**	*	***	***	**	**
Base de dados (4)	NDi	NDi		NDi	NDi		NDi
Anotações e memorandos (4)	Di	Di	Di	Di	Di	Di	Di
Vinculação de dados (4)		Di	Di	NDi	NDi	Di	
Matrizes (2)	**	*		***	***		*
Redes (2)		***	***	**	***	***	
Teorias (4)	Di	Di	Di	Di	Di	Di	
Facilidade de utilização (3)	FF	FFF	FFF	FFF	FFF	FF	FF
(2) Avaliação	(3) Facilidade de Utilização			(4) Adequação			
*** Potente ** Adequado * Fraco Ausente	F- Pouco fácil FF- Razoavelmente fácil FFF- Muito fácil			Di- Desenhado para este propósito NDi- Não desenhado para este propósito Branco- Não pode executar esta função			

QUADRO 10

Programas Informáticos e descrição da sua aplicabilidade na análise qualitativa de dados (Adaptado de Colás, 1998:308)

a selecção do software para a análise de dados qualitativos deve ter em conta: a) os usos e conhecimentos informáticos do utilizador; b) as características do projecto de investigação; c) o tipo de análise que se pretende realizar (Colás, 1998).

Existem dois tipos básicos de *software* com aplicação nas ciências sociais: programas de Tipo I - recuperadores de texto (exemplo: *The ethnograph*) e programas de tipo II - programas para a construção de uma teoria. Neste último tipo de programas salientamos, entre outros, os seguintes programas: AQUAD, o ATLAS-ti, NUD.IST, Nvivo, MAXQDA.

O programa NUD.IST (Non-numerical Unstructured Data Indexing

Searching and Theorizing), desenvolvido por Thomas Richardson e Lyn Richardson (Richardson & Richardson, 1994), é um programa informático estruturado para manejar dados não-numéricos na análise qualitativa. A sua utilização facilita a análise de documentos e de categorias, o levantamento de questões e a emergência de teorias. Este programa evoluiu para uma versão mais completa com o nome de NVivo.

Concluimos salientando que, ao longo desta publicação, percorremos alguns princípios, metodologias e técnicas básicas da investigação qualitativa. Esperamos que este seja um ponto de partida sólido para uma abordagem mais aprofundada sobre as potencialidades destas metodologias na investigação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, A.; ADLER, P. (1994). "Observational Techniques". In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage, pp.377-392.
- ALONSO, L. E. (1995): "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociologia cualitativa". In J. M. Delgado e J. Gutierrez (Coords.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, pp.225-240.
- AZEVEDO, J. (1998): "Programas de computadores para análise de dados qualitativos". In A. Esteves e J. Azevedo, (Eds.), *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.149-155.
- BABBIE, E. (1992): *The practice of social research* (6ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- BAKHTIN, M. (1979, 1995): *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- BARTHES, R. (1970): *Elementos de semiologia*. Madrid: Comunicación/Alberto Corazón.
- BECKER, H. S. (1970): "Problems of inference and proof in participant observation". In H. S. Becker, *Sociological Work*. Chicago: Aldine.
- BERTIN, J. (1988): *La gráfica y el tratamiento gráfico de la información*. Madrid: Taurus Comunicación.

- BOGDAN, R.; BILKLEN, S. (1992): *Qualitative research for Education: an introduction to theory and methods* (2ª ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. J. (1975): *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: John Wiley.
- BRADBURN, N. M.; SUDMAN, S. et al. (1979): *Improving interview method and questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: C.I.S. / Siglo XXI de España Editores, S.A.
- CANALES, M.; PEINADO, A. (1995): "Grupos de discusión". In J. L. Delgado e J. Guttierrez, (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, pp.287-316.
- CICOUREL, A. V. (1964): *Method and measurement in sociology*. New York: Free Press.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (1986): *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. California: Berkeley.
- CLIFFORD, J. (1988): *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA: University of California Press.
- COLÁS BRAVO, P.; BUENDIA EISMAN, L.(1992): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, P.(1992a): "La investigación en el campo". In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, P.(1992b): " La Metodologia cualitativa". In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS, P.; BUENDIA, L.; HE2NÁNDEZ, F.(1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- COLÁS, P. (1998): "El análisis cualitativo de datos". In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.
- CONDE, F. (1995): "Las perspectivas metodológicas cualitativa e cuantitativa en el contexto de la história de las ciencias". In J. L. Delgado e J.Guttierrez, (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, pp.53-68.
- COOK, T.; REICHARDT, Ch. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- DE PABLOS, J. (1995): *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- DE PABLOS, J. (1996): *Tecnologia y Educación. Una aproximación sociocultural*.

Barcelona: Cedecs Editorial.

DE PABLOS, J. (1999a): "Comunicación y Nuevas Tecnologías: el jardín de senderos que se bifurcan", Comunicação apresentada no Colóquio *Os media: da planetarização às experiências locais*. Porto: Universidade Aberta (documento inédito).

DE PABLOS, J. (1999b): "Las Nuevas Tecnologías: una vía para la Innovación Educativa" Comunicação apresentada na *I Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Universidade do Minho.

DENZIN, N. (1989): *The research act* (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

DENZIN, N. (1994): "The art and politics of interpretation". In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

DENZIN N.; LINCOLN, Y. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

DRAPER, S. W. (1988): "What's going on in everyday explanation?". In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanations: A casebook of methods*. Newbury Park, CA: Sage.

ESTEVES, A.; AZEVEDO, J. (Eds.) (1998): *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FILSTEAD, W. J. (Ed.). (1970): *Qualitative methodology*. Chicago: Markham.

FIRESTONE, W.A.; HERRIOTT, R. E. (1983): "The formalization of qualitative research: an adaptation of "soft" science to the policy road". *Evaluation Review*, 7, 437-466.

FISKE, J. (1994): "Audiencing: Cultural Practice and Cultural Studies". In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp.189-198.

FONTANA, A.; FREY, J. (1994): "Interviewing: the art of science". In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

GEERTZ, C. (1983): *Local Knowledge: Further essays in interpretative anthropology*. New York: Basic Books.

GEERTZ, C. (1988): *Works and Lives*. Palo Alto: Stanford University Press

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GODERN, R. L. (1980): *Interviewing: Strategy, techniques and tactics*. Homewood, IL: Dorsey.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GUBA, E.G. (1990): "The alternative paradigm dialogue". In E.G.Guba (Ed.), *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage, pp.17-30.

- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1985): *Effective evaluation*. New York: Jassey-Bass Publishers.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1994): "Competing paradigms in qualitative research". In Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage, pp.105-117.
- HUBERMAN, M.; MILES, A. (1994): "Data Management and Analysis Methods". In N. Denzin e Y. Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage, pp.428-444.
- IBÁÑEZ, J. (1991): "El grupo de discusión: fundamento metodológico e legitimación epistemológica". In V.A., *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada: Universidad de Granada.
- IBÁÑEZ, J. (1992): "El debate metodológico". In V.A., *Las ciencias sociales en España*. Madrid: UCM.
- KHAN, R.; CANNELL, C.F. (1957): *The dynamics of interviewing*. New York: John Wiley.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1966): *The savage mind* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- LOFLAND, J. (1971): *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- LOFLAND, J.; LOFLAND, L. (1984): *Analyzing social settings: a qualitative observation and analysis* (2ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- LOUIS, K. S. (1982): "Multisite/multimethod studies". *American Behavioral Scientist*, 26, (1), 6-22.
- MACEDO, C. (1995): Métodos de análise de dados qualitativos com o auxílio de meios informáticos. Tese apresentada na Facultad de Filosofia y C.C.E.E de la Universidad de Sevilla: Sevilla.
- MARCUS, G.; FISCHER, M. (1986): *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. (1984,1994): *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. (1994): *Qualitative data analysis* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MORSE, J. M. (1994): "Emerging from data: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry". In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. Newbury Park, CA: Sage, pp.23-43.
- NAVARRO, P.; DIAZ, C. (1995): "Análisis de contenido". In J. L. Delgado e J. Gutierrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias*

sociales. Madrid: Editorial Síntesis, pp.177-224.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. (1992): "Cultural Studies". In L. Grossberg, C. Nelson e A. Treichler (Eds), *Cultural Studies*. New York: Routledge, pp.1-16.

PEREDA, V. (1998): *Audiovisualización, Escuela y Tiempos Libres*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (investigação inédita).

PINTO, M. (1995). *A televisão no quotidiano das crianças*. Tese de doutoramento apresentada Universidade do Minho, Braga (investigação inédita).

RAGIN, C. C. (1987): *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: University of California Press.

REIN, M.; SCHÖN, D. (1977): "Problem setting in policy research". In C. Weiss (Ed.), *Using social policy research in public policy making*. Lexington, MA: D.C. Heath.

RICHARDSON, L. (1991): "Postmodern social theory". *Sociological Theory*, 9, 173-179.

RICHARDSON, T.; RICHARDSON, L. (1994): "Using Computers in Qualitative Research". In N. Denzin E y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, California: Sage, pp.445-462.

ROCHA TRINDADE, A. (1990): *Introdução à comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA-TRINDADE, A. (1992): *Distance Education for Europe* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA TRINDADE, A. (1999): "Os Media na Educação: estado presente e tendências globais". Comunicação apresentada no Colóquio *Os media: da planetarização às experiências locais*. Porto: Universidade Aberta (documento inédito).

ROSALDO, R. (1989): *Culture and truth: The remarking of social analysis*. Boston: Beacon.


RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1996): *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SCHOFIELD, J. W. (1990): "Increasing the generalizability of qualitative research". In E. Eisner e A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teachers College Press, pp.201-232.

SPRADLEY, J. P. (1979): *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

- TESCH, R. (1987): "Comparing the most widely used methods qualitative analysis: What do they have in common?". *American Educational Research Association Annual Convention*.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- TESCH, R.(1993): *Qualitative Research: Analysis Types of Software Tools*. New York: Falmer Press.
- VAN MAANEN, J.; DABBS, J.; FOULKNER, R. (1982): *Varieties of qualitative research*. Beverly Hills, California: Sage.
- VAN MAANEN, J. (1988): *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Wisconsin Press.
- VIDICH, A.; LYMAN, S. (1994): "Qualitative methods: their history in sociology and antropology". In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage, pp.23-59.
- VILA MAIOR, D. (1994): *Fernando Pessoa: heteronímia e dialogismo. O contributo de Maikhail Bakhtin*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VOLOSHINOV, V./BAKHTIN, M.(1976): *El signo ideológico y la filosofia del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- VYGOTSKI, L. (1993): *Obras Escogidas. Vol. II*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- VYGOTSKI, L. (1934, 1995a): *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VYGOSTSKI, L.(1995b): *Obras Escojidas. Vol. III*. Madrid: Visor distribuciones.
- VYGOTSKI, L.(1996): *Obras Escogidas. Vol. IV*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- WATZLAWICK, P. *et al.* (1991): *Teoria de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- YIN, R. K. (1984): *Case study research: Design and methods*. California, Beverly Hills: Sage.



Nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interacção permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo. O presente e-book apresenta um breve contributo para a delimitação epistemológica do paradigma de investigação qualitativa e explora os fundamentos teóricos e práticos das metodologias e técnicas de investigação que emanam deste paradigma. Subjacente à concretização desta proposta está a convicção de que qualquer actividade científica se enquadra num conjunto de coordenadas espaço-temporais e sócio-históricas que condicionam e justificam as suas opções metodológicas. Assim, na primeira parte do documento, caracterizamos sucintamente a investigação qualitativa no contexto actual da investigação científica e, na segunda parte, apresentamos algumas metodologias e técnicas presentes em estudos desta natureza.