

O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação¹

Planning qualitative research in education

Alda Judith Alves-Mazzotti

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

aldamazzotti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5972-9360>

RESUMO

O presente artigo surgiu da constatação da dificuldade, demonstrada por alunos de pós-graduação, de planejar suas pesquisas e, mais especificamente, de elaborar o projeto, quando optam por trabalhar com uma metodologia qualitativa. Tais dificuldades, em grande parte decorrentes da própria natureza desse tipo de abordagem, aliadas à escassez de literatura específica sobre o assunto, muitas vezes resultam em estudos pouco consistentes. Procurou-se aqui caracterizar a pesquisa qualitativa, indicando pontos de concordância e de divergência entre as diversas vertentes que a compõem, e fazer indicações precisas para elaboração do projeto, analisando e exemplificando seus aspectos essenciais, bem como as alternativas que se oferecem ao pesquisador em cada um deles.

ABSTRACT

This paper stems from the observation of post graduate students' difficulty in planning their research, particularly in designing the project, when they choose to use qualitative methodology. Such difficulties are mostly linked to the nature of the approach itself, as well as to the scarcity of related literature, often leading to incongruous studies. The paper seeks to depict qualitative research, by typifying points of agreement and divergence among its several trends, and to give precise indications to project outlining, by analyzing and giving examples both of its essential features and of the choice of alternatives for the researcher in each case.

¹Agradecemos a autorização para a republicação do artigo "O planejamento de Pesquisas qualitativas em educação", originalmente publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, 1991 (maio), n.77, pp.53-62. Disponível em: [n77a06.pdf \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/n77a06.pdf)

Introdução

Eu sei o que eu quero pesquisar. Minha maior dificuldade é fazer o projeto. Se eu vou trabalhar numa linha qualitativa, muita coisa só vai se definir no decorrer do estudo. Mas eu preciso apresentar um projeto para aprovação. O que é que eu tenho que dizer nesse projeto?

Orientadores de teses a dissertações de alunos de pós-graduação frequentemente se defrontam com esse tipo de indagação. Conduzir um estudo qualitativo, com o rigor necessário à produção de conhecimento relevante, é bem mais difícil do que possa parecer. O crescente prestígio das abordagens qualitativas não tem sido, na prática, acompanhado pela utilização adequada de metodologias que permitam lidar, de maneira competente, com o problema proposto (Fetterman, 1984; Miles e Huberman, 1984; Yin, 1985), o que faz com que muitos estudos ditos qualitativos não passem de relatos impressionistas e superficiais que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes. Como observou Demo (1988, p.333), "está se tornando um modismo banal a aceitação acrítica de metodologias alternativas, que, por vezes, não passam de falta de método". Embora reconhecendo que a realidade não pode ser reduzida ao tamanho do método, esse autor enfatiza a necessidade de "saber formalizar, no sentido da sistematização, da análise ordenada, da coleta disciplinada". Isto requer um planejamento cuidadoso, que, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, explicita passos e procedimentos necessários à consecução dos objetivos do estudo, com rigor e profundidade interpretativa.

As dificuldades inerentes a essa tarefa são várias. Muitas delas derivam da própria natureza do paradigma qualitativo, que abriga uma variedade de tradições filosóficas, epistemológicas e metodológicas (Patton, 1986). Além disso, por ser a abordagem qualitativa uma prática recente na pesquisa educacional, não há ainda experiência acumulada suficiente sobre a transposição de estratégias oriundas de outras áreas para o campo da educação (Wolcott, 1982). A esses problemas se acrescenta a escassez de literatura específica sobre o planejamento de pesquisas qualitativas (Marshall e Rossman, 1989), o que é ainda mais notório quando se trata de trabalhos em língua portuguesa.

Com base na literatura recente sobre abordagens qualitativas, e em minha própria experiência como pesquisadora e orientadora de teses e dissertações, procurei, neste artigo, sintetizar algumas preocupações e sugestões referentes ao planejamento de estudos qualitativos, focalizando em particular a elaboração do projeto de relevância do estudo proposto, tanto por cursos de pós-graduação como por agências financiadoras.

Antes de tratar do projeto, entretanto, é necessário examinar sucintamente alguns aspectos essenciais das abordagens qualitativas para que se possa compreender melhor certas características do planejamento desse tipo de pesquisa.

Caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil. A dificuldade começa com a enorme variedade de denominações que compõe essa vertente: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, "fenomenológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica, construtivista, entre outras. Além disso, essas diferentes denominações refletem origens e ênfases diversas, o que resulta em uma grande variedade de definições, características consideradas essenciais a estratégias de pesquisa. Apesar de nenhuma das denominações existentes nos parecer satisfatória, optamos pela expressão "pesquisa qualitativa" por duas razões: (a) por apresentar abrangência suficiente para englobar essas múltiplas variantes; e (b) por ser a mais frequentemente encontrada na literatura. Este termo, entretanto, tem o inconveniente 'de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade.

Patton (1986), embora reconhecendo a grande variedade de tradições e de estratégias englobadas pelo rótulo geral de pesquisa qualitativa, considera que o que existe de mais comum entre suas diversas formas é a tradição *verstehen* (hermenêutica). Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Coerente com essa posição, Patton indica três características que considera essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emerjam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados.

Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Tais características têm várias implicações para a pesquisa. Entre elas podemos destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo. Daí decorre também a natureza predominante dos dados qualitativos: “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos” (Patton, 1986, p.22).

As características apontadas por Patton (1986), embora citadas por diversos autores, não representam, em seu conjunto, um consenso entre os pesquisadores qualitativos. Alguns deles, embora concordando com estas, acrescentaria, outras (Lincoln e Guba, 1985, por exemplo, apresentam 14 características). Outros, como Miles e Huberman (1984), questionam as vantagens de uma abordagem altamente indutiva.

Analisando as características apresentadas pelos diversos autores, podemos dizer que as que aparecem como “pontos modais” são aquelas que mais diretamente refletem pressupostos de ordem epistemológica, explicitamente reconhecidos ou não, que se referem à natureza da realidade e ao processo de conhecimento. Embora não caiba aqui a análise desses pressupostos, é importante assinalar que eles são frequentemente expressos em contraposição ao paradigma positivista. Assim, se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. E mais, enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os “qualitativos” conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Partindo desses pressupostos, não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes,

procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados. É também compreensível que o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras.

Na verdade, as pesquisas qualitativas diferem entre si mais pelo grau de estruturação imposto ao design que pela discordância quanto à presença das características citadas.

Guba (1978), desenvolvendo uma ideia inicialmente exposta por Willems e Rausch, observa que a natureza de uma investigação pode ser caracterizada em função de duas dimensões: a manipulação dos estímulos e a manipulação das respostas. A primeira se refere ao grau em que o pesquisador interfere nas condições antecedentes do fenômeno e a segunda corresponde ao grau de rigidez quanto às respostas possíveis (ou às variáveis ou categorias a serem observadas). O grau máximo de manipulação de estímulos e respostas é representado pelos experimentos de laboratório, nos quais o pesquisador manipula uma ou mais variáveis experimentais, procurando exercer o maior controle possível sobre as variáveis estranhas, e verifica os efeitos dessa manipulação sobre variáveis dependentes selecionadas em função de relações antecipadas pela teoria. No outro extremo estaria a investigação "puramente naturalista"², na qual não haveria qualquer interferência do pesquisador sobre os antecedentes da situação ou sobre o tipo de resposta a serem consideradas. É evidente que este tipo extremo é tão virtual quanto o experimento em que todas as condições são controladas.

As pesquisas qualitativas podem, assim, ser melhor descritas se situadas num *continuum* que, embora ocupando os graus inferiores nas duas dimensões citadas, admite grande variabilidade interna, em termos do grau da estruturação prévia imposta ao estudo.

Entre os argumentos usados na literatura para defender um mínimo de estruturação podemos destacar:

a) o foco e o design do estudo não podem ser definidos *a priori*, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias. O

² Em trabalhos recentes (Guba e Lincoln, 1989), esses autores abandonam o termo "naturalista" por várias razões, entre as quais o fato de estar o termo associado ao naturalismo inglês do século XIX, e também a uma ontologia realista, com os quais os autores citados afirmam não ter nada em comum. Em substituição, eles propõem o termo investigação construtivista, que reflete o pressuposto ontológico de que as realidades sociais são construções mentais.

foco e o design devem emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas;

b) dada a natureza ideográfica e holística dos fenômenos sociais, nenhuma teoria selecionada *a priori* é capaz de dar conta dessa realidade em sua especificidade e globalidade;

c) a focalização prematura do problema e a adoção de um quadro teórico *a priori* turvam a visão do pesquisador, levando-o a desconsiderar aspectos importantes que não se encaixem na teoria, bem como a interpretações enviesadas dos fenômenos estudados.

Entre os argumentos a favor de um maior grau de estruturação destacam-se:

a) qualquer pesquisador, ao escolher um determinado "campo" (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros;

b) dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente; nesse caso, é preferível torná-la pública;

c) a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação.

Argumentos de ambos os lados podem ser considerados válidos dependendo da situação estudada. Miles e Huberman (1984) indicam algumas razões que justificariam a adoção de um ou outro ponto de vista: planejamentos menos estruturados são mais adequados para o estudo de realidade muito complexas e/ou pouco conhecidas; se, entretanto, o pesquisador está lidando com um fenômeno sobre o qual já existe conhecimento acumulado, originado em contexto semelhante, um planejamento pouco estruturado, altamente indutivo, resulta em perda de tempo e de profundidade. Esses autores observam, ainda, que as pesquisas qualitativas nem sempre trabalham no "contexto da descoberta", podendo também ser usadas para verificar se relações observadas com outras metodologias se confirmam em ambientes naturais.

A essas considerações é necessário acrescentar que trabalhar de forma altamente indutiva, deixando que o *desing* e a teoria emergam dos dados é tarefa difícil até mesmo para os pesquisadores mais experientes. Quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de estrutura, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado. Tal estrutura, porém, não precisa, e nem deve, em nosso entender, ser apriorística no sentido mais estrito, pois, embora ela anteceda a coleta

sistemática de dados, deve ser precedida por uma imersão no contexto, de caráter exploratório.

Finalmente, é necessário distinguir pesquisas que utilizam metodologia qualitativa de pesquisas tradicionais que utilizam técnicas qualitativas. Miles e Huberman (1984, p.20) observam que "mais e mais metodólogos 'quantitativos' operando de uma perspectiva lógico-positivista estão usando abordagens naturalistas e fenomenológicas para complementar testes, levantamentos e entrevistas estruturadas. Por outro lado, um número crescente de etnógrafos e pesquisadores qualitativos estão usando referenciais conceituais pré-determinados e instrumentação pré-estruturada, especialmente quando estão trabalhando com mais de uma instituição ou comunidade. Poucos positivistas lógicos hoje questionam a validade e importância explicativa de dados subjetivos, e poucos fenomenologistas ainda praticam pura hermenêutica".

A postura eclética descrita e defendida por Miles e Huberman tem atualmente muitos defensores no campo das ciências sociais. Entretanto, alguns esclarecimentos são aqui necessários.

De fato, instrumental e técnicas qualitativas são frequentemente usadas por pesquisadores operando num e noutro paradigma. Acreditamos, entretanto, que uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica essa que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma.

Se não há dúvidas quanto à validade da utilização de técnicas quantitativas e qualitativas numa mesma pesquisa, o mesmo não ocorre quanto à utilização de diferentes metodologias: enquanto alguns autores apontam conflitos de ordem epistemológica entre diferentes metodologias (Franco, 1988; Guba e Lincoln, 1989) outros questionam este conflito (Luna, 1988; Miles e Huberman, 1984). O debate, embora extremamente relevante, foge aos objetivos deste artigo. A questão foi mencionada com o objetivo de esclarecer que aqui focalizaremos a pesquisa que utiliza a metodologia qualitativa.

Diante de tantas controvérsias e em função da própria natureza da pesquisa qualitativa, é compreensível que alunos de cursos de pós-graduação que optam por trabalhar seus temas de tese ou dissertação com uma metodologia qualitativa fiquem tão inseguros quanto ao planejamento de sua pesquisa e, mais especificamente, quanto à elaboração do projeto:

"O que deve (ou pode) constar do projeto?"

"É possível planejar a pesquisa antes do contato com o campo?"

"É necessário indicar o quadro teórico no projeto?"

Estas questões, que tanto preocupam esses alunos, serão examinadas a seguir. Embora a pesquisa tenha sido a preocupação dominante neste trabalho, ele pode ser útil também para estudos de avaliação. Procuramos discutir alternativas e oferecer sugestões, acompanhadas de exemplos e indicações bibliográficas, que pudessem ser de utilidade na elaboração do projeto. Tais sugestões, entretanto, devem ser vistas com a flexibilidade que, sendo inerente a qualquer trabalho deste tipo, é crucial em estudos qualitativos.

O PROJETO

Um projeto de pesquisa consiste basicamente na formulação clara da questão (ou questões) que se pretende investigar e na descrição da maneira pela qual se planeja respondê-la, acompanhadas de uma argumentação que destaque a relevância do estudo e a adequação da estratégia proposta. Em outras palavras, seja qual for o tipo de pesquisa, o projeto deverá indicar: (a) o que se pretende investigar (o problema e/ou questões do estudo); (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a responder às questões propostas (procedimentos metodológicos); e (c) porque o estudo é relevante (em termos de contribuições teóricas e práticas que o estudo pode oferecer).

Como vimos anteriormente, nas abordagens qualitativas as exigências sobre o que deve ser antecipado, tanto no que se refere ao problema/questões do estudo, como na descrição dos procedimentos metodológicos, são menores do que nas pesquisas tradicionais. Além disso, o grau de especificação de cada um desses aspectos irá variar em função de características do problema proposto, bem como da posição do pesquisador ao longo do *continuum* qualitativo.

Considerando-se todas essas variações internas, podemos dizer que determinadas informações sobre o estudo proposto podem, e devem, ser antecipadas, tanto para orientação do próprio pesquisador como para fins da avaliação da proposta. Tais informações compreendem: a focalização do problema (incluindo-se aí as questões do estudo, o quadro teórico e a unidade de análise) e sua relevância, e os procedimentos metodológicos. O que pode ser antecipado em cada um destes aspectos será discutido a seguir.

Focalização do problema

Segundo Lincoln e Guba (1985), a focalização atende a dois objetivos principais: (a) estabelece as fronteiras da investigação; e (b) orienta os critérios de inclusão-exclusão, ajudando o pesquisador a selecionar as informações relevantes. Para Miles e Huberman (1984), a focalização ajuda a orientar decisões iniciais sobre atores e cenários, bem como sobre aspectos que devem ser prioritariamente investigados.

Tradicionalmente, três tipos de situação são apontados como a origem de problemas de pesquisa: (a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistências entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas ou observações feitas na prática cotidiana; e (c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática.

A vertente qualitativa trabalha preferencialmente no "contexto da descoberta", embora, como vimos, não se exclua a possibilidade de incursões no "contexto da verificação", na medida em que estudos podem ser planejados para investigar se relações observadas em outros contextos ou através de outras metodologias se confirmam. De qualquer forma, nossa experiência indica que a maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo muito poucas as que se originam no plano teórico. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição ou comunidade. Daí serem as pesquisas, em sua maioria, classificadas como exploratórias ou descritivas (Marshall e Rossman, 1989).

De qualquer forma, o fato de uma pesquisa se propor à compreensão de uma realidade específica, idiográfica, construída em condições vinculadas a um dado contexto, não a exime de contribuir para a produção do conhecimento. E a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado; é um trabalho coletivo da comunidade científica, um processo que se desenvolve através da cooperação e da crítica. Assim, seja qual for a questão focalizada, exige-se que o pesquisador demonstre familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa situar o estudo proposto nesse processo, indicando qual a lacuna ou inconsistência no conhecimento anterior que o gerou. Mesmo ao estudar um "caso" específico, o pesquisador deverá, sempre que possível, indicar a que fenômeno mais amplo o "caso" estudado se relaciona. Esta colocação da pesquisa proposta em perspectiva costuma ser feita numa seção introdutória que antecede a explicação do objetivo e/ou questões do estudo.

Questões do estudo. As questões indicam os principais aspectos de interesse do pesquisador no contexto estudado. Elas podem ser mais gerais ou mais específicas e podem ou não ser precedidas da escolha de um referencial teórico, embora alguns autores, como Yin (1985), considerem que este ajude a formular questões mais relevantes. Outros recursos que auxiliam essa formulação são estudos anteriores sobre o tema, depoimentos de especialistas e, evidentemente, o conhecimento do contexto. Além de questões, hipóteses de trabalho que orientem o pesquisador sobre padrões ou dimensões relevantes podem também ser formuladas previamente ou no decorrer da investigação.

Nesse processo de focalização, Guba e Lincoln (1989, p.176) enfatizam a importância do "conhecimento tácito" — aquilo que o pesquisador "sabe" embora não consiga expressar sob forma proposicional — para orientá-lo sobre o que observar, sobretudo nas etapas iniciais do estudo. Posição semelhante é defendida por Marshall e Rossman (1989) que destacam o valor da intuição.

Um contato com o campo na fase inicial do planejamento é de suma importância, não apenas para a geração de questões e identificação de informantes e documentos, como para uma primeira avaliação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes. As questões então selecionadas são explicitadas no projeto de pesquisa. Estas questões iniciais poderão ser reformuladas, abandonadas ou acrescentadas de outras no decorrer do estudo, num processo de focalização progressiva.

A título de ilustração, apresentamos a seguir três exemplos de questões iniciais de estudos qualitativos com diferentes graus de estruturação prévia:

- Por que esta escola consegue índices de aprovação tão mais altos que a média das que trabalham com alunos carentes? O que seus professores e administradores tem de especial? O que distingue a prática docente desses professores dos demais?
- Qual o impacto do programa de extensão universitária X sobre o desenvolvimento da capacidade de organização comunitária dos moradores da favela Y? Quais as evidências desse impacto segundo a equipe do programa e segundo os moradores da favela (participantes e não participantes)? Que aspectos do programa parecem ter contribuído mais significativamente para esse impacto e quais as principais deficiências observadas, segundo esses dois grupos? Que outros fatores, além do programa, podem ter

contribuído para o desenvolvimento da organização comunitária, segundo os moradores da favela?

- Como se caracteriza a participação dos pais na gestão de uma escola de 1.º grau? Qual o nível dessa participação (segundo a escala de Bordenave) nas reuniões de pais promovidas pela escola? Em que os pais que comparecem a essas reuniões se distinguem dos que não comparecem? Como a escola estimula ou inibe essa participação? Que outras formas de participação (além das reuniões formais) podem ser observadas? Como pais, professores e administradores veem a participação de pais na gestão da escola? Segundo estes grupos, de que tipo de decisões os pais deveriam participar?

Quadro teórico. Como vimos anteriormente, a adoção de um quadro teórico *a priori* não é consensualmente aceita por pesquisadores qualitativos. Alguns deles (como, por exemplo, Lincoln e Guba, 1985) preferem que a teorização emergja da análise dos dados (a *grounded theory*, proposta por Glaser e Strauss), embora reconheçam as dificuldades inerentes a essa proposta. Se for este o caso, é evidente que o quadro teórico não pode ser antecipado no projeto, sendo porém recomendável que se explicita e justifique a posição adotada.

Outros autores, entretanto, (como, por exemplo, Marshall e Rossman, 1989; Miles e Huberman, 1984), consideram que a adoção de um esquema conceitual é de grande utilidade para a identificação de aspectos e relações significativas entre os eventos observados. Esse esquema conceitual tanto pode ser uma teoria mais elaborada, como um ou mais constructos, ou mesmo uma metáfora, dependendo do problema abordado.

Quando o esquema teórico é escolhido *a priori* recomenda-se que se justifique sua adoção, evidenciando sua adequação ao problema (Lincoln & Guba, 1985).

Unidade de análise. Outro aspecto que deverá constar do projeto se refere à unidade de análise: estamos primordialmente interessados no que se passa com indivíduos ou com determinados grupos? Em se tratando de estudos de caso, o estabelecimento da unidade de análise corresponde à definição do “caso”. Estar interessado em indivíduos não significa que não se possa focalizar vários indivíduos, apenas eles não são tratados como grupo. Assim, por exemplo, em um estudo localizado em uma instituição de ensino superior, pode-se estar interessado no papel do diretor na implementação de uma inovação (nível individual), ou na atuação de alguns tipos de líderes estudantis (nível individual), ou

podemos definir o nosso "caso" como sendo um departamento específico, uma turma ou toda a instituição. Uma descrição sucinta dos aspectos relevantes do "caso" deve ser incluída no projeto. Por exemplo, se o "caso" é uma favela, dados sobre localização, condições sanitárias e de habitação, serviços disponíveis na área (escola, posto de saúde, segurança), grupos atuantes, e outros pertinentes à questão estudada devem ser incluídos.

Relevância do problema. Para Marshall e Rossman (1989), a significância de um estudo pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas. Esses autores esclarecem que a ênfase relativa da contribuição para cada um desses domínios dependerá dos objetivos do estudo, mas acrescentam que em áreas de conhecimento aplicadas, como é o caso da educação, é especialmente importante indicar contribuições nos três domínios.

Para indicar a contribuição do estudo para a produção de conhecimento, o pesquisador deve se referir à revisão inicial da literatura pertinente, apresentada na Introdução, destacando a lacuna que irá preencher ou as inconsistências entre aspectos teóricos e práticas observadas, ou entre resultados de diferentes pesquisas sobre o mesmo tema, que o estudo se propõe a esclarecer. A significância para a prática e a formulação de políticas pode ser demonstrada apresentando dados que evidenciem a incidência e/ou gravidade do problema e os custos sociais e econômicos aí envolvidos. A relevância de um estudo pode também ser sustentada citando planos de governo, artigos de especialistas, ou revisões de literatura na área que apontem a necessidade de pesquisas sobre o tema proposto. No caso da pesquisa ser financiada, estando o tema incluído em área prioritária definida pela agência financiadora, esse aspecto deve ser também enfatizado.

Procedimentos metodológicos

Partindo do princípio de que não há metodologias "boas" ou "más" intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema, recomenda-se que se inicie esta seção demonstrando a adequação do paradigma qualitativo ao estudo proposto (Lincoln e Guba, 1985; Marshall e Rossman, 1989). A pertinência do modelo específico adotado — estudo de caso, etnografia, histórias de vida, ou outro — ao objetivo da pesquisa deve também ser mencionada (Yin, 1985).

Esta seção do projeto costuma incluir as etapas do estudo, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e técnicas de coleta e análise dos dados e os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados.

De um modo geral, três grandes etapas podem ser distinguidas nos estudos qualitativos: (a) período exploratório; (b) investigação focalizada; e (c) análise final e elaboração do relatório.

O principal objetivo da fase exploratória é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados. Pesquisadores mais ligados à linha etnográfica recomendam que, nesse primeiro contato com o campo, se registre o maior número possível de observações, pois aspectos característicos ou inusitados de uma dada "cultura" (que pode ser uma escola, uma favela), com a convivência, vão perdendo o relevo, passando a "fazer parte da paisagem". As perguntas feitas durante essa fase são, em sua maioria, bastante gerais, do tipo "O que você acha que eu deveria saber sobre esta escola?" ou "Como você se sente com relação ao novo programa?" "O que você acha que precisa ser mudado neste sindicato?"

Tendo reunido e analisado informações suficientes para estabelecer as questões relevantes para o estudo, passa-se à segunda fase, de investigação localizada, na qual se inicia a coleta sistemática de dados, que pode ou não recorrer ao uso de instrumentos auxiliares, como questionários, roteiros de entrevista, formulários de observação ou outros que surjam da criatividade do pesquisador.

Finalmente, a terceira etapa corresponde à análise final dos resultados, checagem pelos participantes e elaboração do relatório. É importante assinalar que, neste tipo de abordagem, a análise e interpretação dos dados, embora só assumam sua forma definitiva nesta fase, acompanham todo o processo de investigação. Igualmente, a checagem dos resultados e conclusões vai sendo feita, de modo informal, no decorrer da pesquisa. Considerando-se que a abordagem qualitativa é essencialmente hermenêutica e que procura captar os significados atribuídos aos eventos pelos participantes, torna-se necessário checar se as interpretações construídas pelo pesquisador fazem sentido para aqueles que forneceram os dados nos quais essas interpretações se baseiam. Isto é feito de modo mais completo e formal ao final da pesquisa apresentando-se aos participantes os resultados e conclusões, bem como outros aspectos do relatório julgados relevantes, sob forma escrita, oral ou visual (dependendo das características dos sujeitos) pedindo-lhes que

os avaliem quanto à precisão e relevância. Com base nas reações obtidas, é então elaborado o relatório final que será divulgado entre os interessados.

É evidente que o projeto não poderá prever tudo o que será feito em cada uma destas fases, mas certamente pode antecipar as fases previstas (estas ou outras) e algumas decisões iniciais sobre participantes e procedimentos de coleta e análise dos dados. Como foi anteriormente mencionado, é de toda conveniência que a elaboração do projeto seja precedida de um contato com o campo. Sempre que possível, ele deve ser estruturado durante a fase exploratória. Os resultados das observações feitas nessa fase, entretanto, devem ser relatados para embasar as decisões referentes às fases subsequentes. O que pode ser antecipado em cada uma dessas fases será analisado a seguir.

Participantes. Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, nos estudos qualitativos frequentemente não é possível indicar no projeto quantos e quais serão os sujeitos envolvidos, embora sempre seja possível indicar alguns, bem como a forma pela qual se pretende selecionar os demais. Lincoln e Guba (1985) sugerem o seguinte processo para a seleção de sujeitos:

1 - Identificação dos participantes iniciais. A identificação desses elementos pode ser feita com a ajuda de informantes que, por suas características e/ou funções, tenham amplo conhecimento do contexto estudado. Por exemplo, em um estudo sobre organização comunitária, líderes de associações de moradores e de comunidades eclesiais de base podem indicar tanto aqueles que participam como os que não participam dos problemas da comunidade.

2 - Emergência ordenada da amostra³. Isto é obtido através da seleção serial, ou seja, novos sujeitos só vão sendo incluídos à medida que já se tenham obtido as informações desejadas dos sujeitos anteriormente selecionados. Tal procedimento permite que cada novo participante seja escolhido de modo a complementar ou a testar as informações já obtidas.

3 - Focalização contínua da amostra. À medida que novos aspectos relevantes da situação vão sendo identificados, frequentemente se torna necessário incluir outros sujeitos que estejam mais relacionados a essas questões emergentes.

³ Embora vários especialistas em pesquisa qualitativa usem o termo amostra para se referir aos sujeitos incluídos no estudo (além de Lincoln e Guba, 1985, podemos citar Huberman Miles, 1984 e Patton, 1986) concordamos com Yin (1985) que o termo não é adequado uma vez que, neste tipo de abordagem, não se pretende fazer generalizações de tipo estatístico.

4 - Encerramento da coleta. A partir de um certo momento, observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que se atinge um “ponto de redundância” (p.235) a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos.

Lincoln e Guba (1985) esclarecem que nenhuma dessas tarefas pode ser inteiramente antecipada. Consideram, entretanto, que o planejamento da pesquisa deve incluir alguma discussão desses aspectos como evidência de que o pesquisador está consciente deles e tem alguma idéia do que fazer a respeito.

Nos casos em que não é possível obter muitas informações prévias sobre o contexto investigado, a técnica da “bola de neve” é de grande utilidade no processo de seleção dos sujeitos. Esta técnica consiste em identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância.

Miles e Huberman (1984) alertam para o fato de que a tendência de procurar os “atorãs principais” do fenômeno estudado pode resultar na perda de informações importantes e recomendam que se investigue também a “periferia”, ou seja, os “coadjuvantes” e os excluídos. Isto quer dizer que, por exemplo, na avaliação de um programa de extensão universitária desenvolvido numa favela, além de ouvir os membros da comunidade que participaram do referido programa, dever-se-ia ouvir também aqueles que não quiseram participar ou que desistiram em meio ao processo. A sugestão de Miles e Huberman está de acordo com observação de Patton (1986) que, após analisar várias formas de amostragem proposital, conclui que aquela que proporciona variação máxima de participantes é, geralmente, a de maior utilidade em pesquisas qualitativas.

Procedimentos e técnicas de coleta de dados. Um dos raros pontos de consenso entre pesquisadores qualitativos consiste em considerar o pesquisador como o principal instrumento de pesquisa. A valorização do instrumental humano é característica da tradição etnográfica, segundo a qual o pesquisador “deve aprender a usar sua própria pessoa como o principal e mais confiável instrumento de observação, seleção, coordenação e interpretação” (Sanday, 1984, p.20).

Para Guba e Lincoln (1989), o que credencia o investigador como o principal instrumento de pesquisa é sua extrema adaptabilidade, o que leva esses autores a recomendarem que, nos estágios iniciais do trabalho de campo ele seja, não apenas o principal, mas o único instrumento. Acrescentam, ainda, que esta valorização do

instrumental humano faz com que se dê preferência às técnicas nas quais o pesquisador emprega diretamente os seus sentidos, falando com as pessoas, observando seu comportamento, lendo seus documentos, o que não quer dizer, entretanto, que outros métodos, inclusive quantitativos, não possam ser usados. (Para uma discussão sobre a qualificação necessária ao pesquisador, ver Ludke e André, 1986; Miles e Huberman, 1984; Sanday, 1984; Yin, 1985.)

De fato, a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Estes, porém, são frequentemente complementados por outras técnicas. Para uma descrição dessas técnicas, suas vantagens e principais aplicações, bem como indicações de bibliografia específica sobre cada uma, ver Marshall e Rossman (1989); para estudos etnográficos, ver também Le Compte e Goetz (1984) e para estudos de caso, Yin (1985).

Sobre a observação, o projeto deverá indicar: (a) o nível de participação do observador no contexto estudado (por exemplo, o pesquisador interessado em investigar práticas autoritárias em um sindicato deve informar se é um observador externo, um profissional filiado, ou, ainda, se ocupa algum cargo no referido sindicato); (b) o grau de conhecimento dos participantes sobre os objetivos do estudo proposto (que poderá variar do total desconhecimento, inclusive do fato de que o sujeito é um pesquisador, até o conhecimento dos objetivos específicos da pesquisa; a conduta mais comum, entretanto, é dar uma informação mais geral, dizendo, por exemplo, no caso do estudo caso, que se está interessado nos processos de tomada de decisão); (c) o contexto da observação (o cotidiano do sindicato, reuniões plenárias, reuniões de dirigentes etc.); (d) duração provável e, sempre que possível, distribuição do tempo (por exemplo, durante seis meses, o pesquisador vai passar seis horas semanais na sede do sindicato, além de comparecer às reuniões plenárias ou outras); e (e) forma de registro dos dados (notas de campo, gravações em áudio ou vídeo, formulários etc.).

As entrevistas qualitativas são geralmente muito pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal. Mesmo nesses casos, porém, é possível indicar no projeto o objetivo geral da entrevista e, frequentemente, os principais aspectos que pretende focalizar. Dependendo do problema proposto, é possível também indicar o número aproximado de entrevistas e o tipo de respondentes (por exemplo, alunos, pais, professores etc.).

Com relação aos documentos, pode-se, ao menos, antecipar sua natureza (atas de reunião, livros de frequência, relatórios etc.)

Quando se planeja usar técnicas complementares, como questionários, testes projetivos, histórias de vida ou outras, estas devem ser indicadas.

Finalmente, o projeto deve esclarecer se os dados serão coletados por pesquisador único ou equipe. No caso de se contar com uma equipe, indicar, sempre que possível, as atribuições de cada um, as estratégias de integração entre eles e o tipo de treinamento recebido.

Análise de dados. Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final.

Miles e Huberman (1984) oferecem um rico material para orientar o pesquisador nas tarefas de registro, análise e apresentação de dados qualitativos. Esse material sugere procedimentos a serem adotados na análise durante a coleta de dados e na análise final, e inclui sugestões específicas para pesquisas desenvolvidas em um único contexto e para aquelas que comparam dois ou mais contextos. Tais sugestões, desde que usadas com a flexibilidade que permita a emergência de achados não antecipados, pode ser de grande utilidade, principalmente para o pesquisador iniciante.

Quanto ao projeto de pesquisa, embora de um modo geral pouco possa ser antecipado, em decorrência da própria natureza do processo de análise com dados qualitativos, o grau de especificação possível vai variar em função do grau de focalização prévia do problema. Se o pesquisador adotou um referencial teórico que lhe permite destacar *a priori* dimensões e categorias iniciais de análise, ou mesmo relações esperadas, estas devem ser explicitadas. Se, ao contrário, optou por uma focalização mais aberta, sem um referencial interpretativo, dimensões ou categorias definidas, pode, ao menos, antecipar

os procedimentos gerais que permitirão que dimensões e categorias relevantes e suas relações e significados emergjam. Em outras palavras, o pesquisador pode antecipar que sua análise será desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo no qual a interpretação e o foco da observação irão se reajustando mutuamente.

Como observam Marshall e Rossman (1989), nesta seção do projeto o pesquisador deve descrever suas decisões iniciais sobre a análise dos dados e convencer o leitor de que está consciente das dificuldades inerentes a essa análise, mas é suficientemente competente para realizá-la.

É necessário lembrar, ainda, que, quando dados quantitativos são usados para complementar os qualitativos, o tratamento dado a cada um deles deve ser descrito separadamente.

Uma última questão concernente à análise dos dados, embora não circunscrita a ela, refere-se à confiabilidade dos resultados e conclusões do estudo. Dada a natureza da pesquisa qualitativa, aliada a sua breve história, a questão da credibilidade assume importância capital. Lincoln e Guba (1985) observam que, assim como o pesquisador tradicional deve se preocupar com a validade, generalidade, fidedignidade e objetividade de seu design, o pesquisador qualitativo precisa planejar seu estudo de modo a obter credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade. Para a discussão desses conceitos, bem como dos vários procedimentos utilizados para dar conta desses quesitos, cuja análise fugiria ao âmbito desse artigo, recomendo a longa análise feita pelos autores citados. Dentre os procedimentos por eles examinados os mais utilizados são a checagem dos resultados pelos participantes (anteriormente mencionada), o questionamento por pares (colegas experientes na área, porém não envolvidos na pesquisa, que funcionam como “advogados do diabo”) e a triangulação (comparação de dados obtidos através de diferentes fontes, métodos, investigadores ou teorias).

O projeto deve indicar que o pesquisador está consciente desses requisitos e descrever os procedimentos planejados para atendê-los.

O QUE ANTECIPAR NO PROJETO

Voltando à questão inicial, sobre o que pode (e deve) ser antecipado num projeto de pesquisa qualitativa, poderíamos, resumindo, dizer que o "deve" é o que "pode" ser antecipado. E o que "pode" vai depender da natureza do próprio problema, seu grau de complexidade, do conhecimento acumulado sobre o tema, bem como da posição do pesquisador dentro do *continuum* qualitativo, levando-o a optar por um maior ou menor grau de estruturação prévia do estudo. Não há, portanto, "regras". Nas seções anteriores, procuramos discutir as alternativas que se apresentam ao pesquisador qualitativo em cada um dos aspectos relevantes para a avaliação de um projeto, bem como as implicações de cada uma dessas alternativas, porque acreditamos que é fundamental que o pesquisador esteja consciente delas, e para que possa justificar adequadamente suas escolhas. Se a opção sobre o que antecipar cabe, em grande parte, ao pesquisador, a ele cabe também a tarefa de sustentar as decisões tomadas. Se, por exemplo, considera que deve trabalhar com o "foco aberto", com questões bastante amplas e sem um referencial teórico, deve justificar essa decisão em função da natureza do problema proposto e indicar como espera que eles surjam no decorrer do estudo.

A avaliação da viabilidade e do impacto do estudo proposto, quando se trata de pesquisador iniciante (que não pode ainda contar com o respaldo de uma sólida produção na área considerada) tem que se basear exclusivamente no documento apresentado. É conveniente, portanto, que o projeto contenha informações suficientes para "vender o produto", pois ninguém compra o que não conhece.

Referências

- DEMO, P. Avaliação qualitativa V: purismos e populismos. Revista **Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP/MECH 69(162)"31&43d 1988
- FETTERMAN, D. M. Ethnography in educational research: the dynamics of diffusion. In: FETTERMAN, D. M.. (ed.) **Ethnography in educational evaluation**. Beverly Hills, Sage Publ., 1984.
- FRANCO, M.L.P.B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (66):75-80, ago. 1988.
- GUBA, E.G. **The nature of naturalistic inquiry in educational evaluation**. Los Angeles, Center for the Study of Evaluation/ UCLA, 1978.

GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. **Fourth generation evaluation**. Beverly Hills, Sage Publ., 1989.

LE COMPTE, M.D. & GOETZ, J. Ethnographic data collection in evaluation research. In: FETTERMAN, D.M. (ed.) **Ethnography in educational evaluation**. Beverly Hills, Sage Publ., 1984.

LINCOLN, Y.S. & GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, Sage Publ., 1985.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUNA, S.V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cardemos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (66):70-4, ago. 1988.

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. **Designing qualitative research**. Beverly Hills, Sage Publ., 1989.

MILES, M.B. & HUBERMAN, M.A. **Qualitative data analysis: a source book of new methods**. Beverly Hills, Sage Publ., 1984.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.

SANDAY, P.R. the ethnographic paradigm. In: VAN HAANEN, J. (ed.) **Qualitative methodology**. Beverly Hills, Sage Publ., 1984.

WOLCOTT, H.F. Differing styles of on-site research, or If it isn't ethnography, what is it? In: BELLOK, M. & HOGGERSON, N. (eds.) **Naturalistic research paradigms**. Arizona State Univ./Tempe, 1982.

YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. Beverly Sage Publ., 1985.

Republicação autorizada pelo periódico Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas.

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)