

## PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### Capítulo VIII – A investigação e a sua metodologia

#### 8.1. Opções metodológicas

As pesquisas em educação não podem ignorar os quadros de referência paradigmáticos<sup>1</sup> que as orientam e, conseqüentemente, provocar um debate sobre a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada. Os objectos de estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa e, neste âmbito, a perspectiva positivista tem sido identificada como ineficaz para a análise intricada dessas situações. É que, a linearidade dessa perspectiva tem como finalidade trazer à luz dados objectivos, medíveis, regularidades e tendências observáveis, por isso coloca-se em questão se esta será a aproximação mais adequada para estudar algo, como os processos humanos e sociais, que são abrangentes, dinâmicos e enleados. Para melhorar a compreensão dessas realidades complexas, contrapõe-se a perspectiva qualitativa de pesquisa que tem como objectivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas acções num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

Embora as duas perspectivas tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, há autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006) que sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. Assim, há autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006) que sugerem uma abordagem mista, originando a complementaridade entre métodos

---

<sup>1</sup> Entende-se paradigma como um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo às práticas de investigação (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln, e col., 2006). O paradigma positivista quantitativo supõe leis gerais que regem os fenómenos (formula hipóteses prévias, usa técnicas de verificação sistemática, procura explicações causais para os fenómenos e produz generalizações teóricas com validade e confiabilidade), recusando a compreensão subjectiva dos factos de uma realidade (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln, e col., 2006). O paradigma pós-positivista qualitativo trabalha com crenças, valores, opiniões, representações, práticas, lógicas de acção, atitudes, normas culturais, pois o objectivo é conseguir um entendimento profundo e, até, subjectivo dos sujeitos (individual ou colectivo) e dos fenómenos, dirigindo a pesquisa para grupos reduzidos, mas a serem intensamente estudados (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln, e col., 2006).

quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação. Segundo esses autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006), esta postura pode permitir uma melhor inteligibilidade do real<sup>2</sup>, pode evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspectivas. Apesar disso, os autores salvaguardam que a natureza, a temática e o dinamismo de uma investigação pode exigir uma opção mais definida por uma das abordagens e isso não significa uma ruptura com a outra (Serrano, 2004).

Assim, em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995<sup>a</sup>; Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006) considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação – Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância – a partir das representações e das percepções interiores dos sujeitos. É que, tal como refere Lefébvre (1990 cit. Pacheco, 1995<sup>a</sup>:16) pretendemos efectuar uma investigação *“das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de todo a indagação”*.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efectuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Assim, em oposição às afirmações universais e à explicação dos fenómenos numa causalidade linear preferiu-se, nesta dissertação, a descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos que conduzem a uma compreensão espiroidal dos fenómenos (Woods, 1987; Bogdan e Biklen, 1994).

---

<sup>2</sup> As descrições precisas dos factos a partir dos significados dos sujeitos podem ser complementados por uma representação matemática útil que possibilite confirmar ou dar segurança à interpretação de todos os fenómenos de uma realidade.

Neste quadro, não interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais – pressupostos de uma perspectiva de investigação positivista – mas possibilitar a transferibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Como referem Bogdan e Biklen “*a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados*” (1994:66). Esta visão faz parte integrante das abordagens qualitativas.

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986) e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004).

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista e a observação participante (que se utilizaram nesta investigação) são algumas das que melhor dão resposta às características anteriormente referidas (Serrano, 2004). É que, estas técnicas colocam o investigador em contacto directo e aprofundado com os indivíduos e permitem compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Como refere Serrano (2004:32) interessa “*conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social*”.

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa “*de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem*” (Lefébvre, 1990 cit. Pacheco, 1995<sup>a</sup>:16) ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos.

Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser e Strauss (1967) designam de “*teoria fundamentada*” (cit. Bogdan e Biklen, 1994) pois:

*“as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (cit. Bogdan e Biklen, 1994:50).*

Assim, enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal decorrentes de um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos (Serrano, 2004) procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

O processo de produção de conhecimentos, nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan e Biklen, 1994; Serrano, 2004). Utilizando uma imagem pode-se dizer que o desenvolvimento da investigação se parece a um funil porque:

*“no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (Ludke e André, 1986:13).*

Os investigadores qualitativos *“abordam o mundo de forma minuciosa”* (Bogdan e Biklen, 1994) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke e André, 1986), deste modo, os dados colectados, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos (Serrano, 2004), pois a *“descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio”* (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

Como já foi anteriormente referido, o objectivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das acções e das percepções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição (Bogdan e Biklen, 1994). Deste pressuposto decorre, ainda, outra reflexão que importa explicitar. Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõem-se, que é possível, que eles reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan e Biklen (1994:67) refiram que *“os dados carregam o peso de qualquer interpretação”*.

Apesar disso, procura-se, em investigação qualitativa, não deixar ir demasiado longe a subjectividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Assim, através do rigor e da abrangência da recolha e análise

dos dados, de uma leitura articulada dos dados com uma contextualização teórica e de uma postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan e Biklen, 1994) – embora se tenha presente de que é pelo processo de identificação e reconhecimento da subjectividade do investigador que, na abordagem qualitativa, se lida com os enviesamentos e se limita as ilações do senso comum (Ludke e André, 1986) – que se procurou levar a cabo o processo de produção de conhecimentos, nesta dissertação.

## 8.2. Estudo de caso

O método de estudo de casos vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005). Constata-se, também, que o estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente (Serrano, 2004). A este incremento não ficou ausente a comunidade de investigadores da educação de infância, reflectindo a adequação desta abordagem, também, a este nível educativo, através de produção de investigações (Oliveira-Formosinho, 1998; Vasconcelos, 1997; Pascal e Bertram, 1999; Hubbard, 1989; Bissex, 1980; Newkirk, 1989; Paley, 1986). É que, o estudo de caso definido por Denny é *“um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quicá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo”* (1978 cit. Gómez, Flores e Jiménez, 1999:91). Por seu turno, autores como MacDonald e Walker (1977), referidos por Gómez, Flores e Jiménez (1999:92) definem estudo de caso *como “um estudo de um caso em acção”*, salientando-se aqui a faceta viva, real e natural dos casos em estudo.

De acordo com esta perspectiva considera-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso. Assim, como refere Stake (2005:11) o estudo de caso consiste no *“estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”*. Neste contexto de compreensão profunda de uma realidade, Yin<sup>3</sup> (2005:13) define estudo de caso como *“uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”* e acrescenta

---

<sup>3</sup> Yin (2005) e Stake (2005) são dos autores mais citados e considerados na investigação baseada em estudo de casos.

que para tal se podem usar múltiplas fontes para recolher evidências e informações (Yin, 2005), desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o caso no seu todo<sup>4</sup> (Yin, 2005). É que, o estudo de caso implica um conhecimento profundo da realidade investigada e, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa<sup>5</sup>.

Pelas definições, antes, expostas também é possível constatar que o estudo de caso tem como objecto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade, (Serrano, 2004). Transpondo estes objectivos para a realidade educativa, pode ser uma classe, um aluno, um professor, um programa de ensino, a prática de um professor, uma determinada política educativa, entre outras possibilidades (Gómez, Flores e Jiménez, 1999).

Neste quadro, Patton (1980) referido por Gómez, Flores e Jiménez, (1999:92) considera, ainda, o estudo de caso como *“uma forma particular de recolher, organizar e analisar informações”*. Como corolário, o estudo de caso implica, segundo Garcia Jiménez (1991) referido por Gómez, Flores e Jiménez, (1999:92) *“um processo de indagação que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso objecto de interesse”*.

A modalidade de estudo de caso possui uma dupla vertente: por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objectivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias (Serrano, 2004). Mas, por outro lado permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada decisões, convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objectivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004). É que, de acordo com Gómez, Flores e Jiménez, (1999:92) esta abordagem possui características que a tornam muito útil *“para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano”*. O produto final de um estudo de caso constitui uma descrição detalhada do objecto de estudo em que se utilizam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as

---

<sup>4</sup> O caso não pode perder a sua unicidade (Yin, 2005), por isso a pesquisa, no estudo de caso, efectua-se de forma holística (Serrano, 2004), integrada, sistémica.

<sup>5</sup> Segundo Serrano (2004) como o estudo de caso tem como eleição descobrir, compreender ou interpretar o significado de uma realidade, mais do que comprovar hipóteses, a sua lógica enquadra-se melhor numa perspectiva de investigação qualitativa, embora isso não signifique que se excluam os métodos e técnicas de cariz quantitativo. Assim, o estudo de caso é uma abordagem abrangente que pode incluir técnicas como observação, entrevistas, questionários, análise de documentos e outras, podendo os dados ser tanto qualitativos como quantitativos (Serrano, 2004)

situações (Serrano, 2004; Gómez, Flores e Jiménez, 1999). Stenhouse (1990), referido por Gómez, Flores e Jiménez, (1999:92), denomina este processo de “*o registo do caso*”.

A multiplicidade de critérios e características que compõem os estudos de caso levam a algumas classificações e tipificações. Assim, de acordo com os objectivos e a natureza das informações finais, Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Segundo o autor (2005) um estudo de caso é *exploratório* quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; um estudo de caso é *descritivo* quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; um estudo de caso é *explicativo* quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais, ou seja de que forma os factos acontecem em função uns dos outros; um estudo de caso é *avaliativo* quando produz descrição densa, esclarece significados e produz juízos. A emissão de juízos é o acto essencial da avaliação. Por seu turno, Gomez, Flores e Jiménez (1999) propõem um quarto elemento, pois os objectivos que orientam o estudo de caso podem ser coincidentes com os da investigação educativa em geral. Assim, dependendo dos objectivos da investigação, o estudo de caso pode ser *exploratório, descritivo, explicativo, transformador e avaliativo*.

Existem diversas propostas de tipificação dos estudos de caso. Considerando a proposta de Yin (2005) e também de Bogdan e Biklen (1994) é possível encontrar o *estudo de caso único* e o *estudo de caso múltiplo ou comparativo*. No primeiro exemplo, o investigador estuda uma realidade, um ambiente, enfim um caso. No segundo exemplo, o investigador estuda dois ou mais casos. Neste cenário, o estudo de caso comparativo distingue-se, ainda, porque embora estejam em estudo dois ou mais casos, estes efectuam-se para posteriormente serem “*comparados e contrastados*” (Bogdan e Biklen, 1994:97).

Stake (2005), partindo dos propósitos da investigação, Stake (2005) propõe uma tipologia de estudos de caso que integra e distingue três tipos: o estudo de caso *intrínseco*, quando o investigador pretende estudar uma situação específica na sua particularidade e complexidade, pois o interesse do investigador é compreender melhor um dado caso; o estudo de caso *instrumental*, quando o investigador utiliza o estudo do caso para aprofundar e compreender melhor um tema que é o objecto de estudo ou para entender melhor fenómenos externos; o estudo de caso *colectivo*, quando o investigador

utiliza vários casos para, através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real. Trata-se de um estudo intensivo de vários casos.

Os estudos de caso são efectuados com unidades particulares ou pequenas unidades sociais, não sendo, por isso, possível efectuar generalizações *estatísticas* (Yin, 2005). Como alternativa, Yin (2005) esclarece que a generalização *analítica* é mais adequada, dado que o objectivo é ampliar e generalizar o modelo teórico encontrado, a partir do estudo de caso. O que se procura generalizar são proposições teóricas e não proposições sobre populações (Yin, 2005). Por seu turno, quanto à questão da generalização no estudo de caso, Stake (2005) refere, ainda, que a finalidade deste método é interpretar e compreender, um dado caso real, e não generalizar, que é uma base extremamente débil neste método. Serrano (2004) menciona, ainda, que generalizar resultados não é uma questão indispensável no estudo de caso. No entanto, sendo possível destacar algumas generalizações, estas podem servir para, de algum modo, ser aplicadas noutras realidades.

Assim, se alguns autores consideram que os estudos de caso possuem as virtuosidades, antes descritas, outros consideram esta abordagem como uma investigação pouco rigorosa, imprecisa, parca em objectividade e pouco credível em conclusões e generalizações, entre outros aspectos (Yin, 2005; Serrano 2004). Estes autores tecem, assim, algumas críticas que não é possível ignorar, pelo contrário, é necessário contornar. Este facto conduz à reflexão sobre as questões da validade externa (generalização dos resultados), da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e da validade interna (rigor das conclusões).

Em primeiro lugar há que compreender que o estudo de caso é uma abordagem alternativa à tradicional<sup>6</sup>. Assim, a questão da generalização para Stake (2005) não tem qualquer sentido dado que se trata de investigações sobre casos reais que são únicos em certos aspectos e, por isso, irrepetíveis (Stake, 2005) e a sua *validade externa* encontra-se no seu poder “revelatório”<sup>7</sup> (Yin, 2005:40) da situação concreta. Porém, quando os estudos de caso procuram, de algum modo, generalizar resultados<sup>8</sup>, pode-se encontrar proposições ou hipóteses que relacionam conceitos ou factores dentro do caso,

---

<sup>6</sup> Refere-se a uma abordagem de carácter positivista. A generalização no estudo de caso está relacionada com a teoria e, por isso, Stake (2005) a define com analítica

<sup>7</sup> O sentido dado ao carácter revelatório do estudo de caso está bem definido por Serrano (2004:95) ao dizer que a revelação se produz quando “*um investigador tem a oportunidade de observar e analisar um fenómeno, situação, sujeito ou facto que antes era inacessível para a investigação científica*”

<sup>8</sup> Como ocorre, por exemplo, com os estudos multicasos

constituindo estas o final da investigação<sup>9</sup> e, deste modo, sugerindo pistas para investigações futuras (Serrano, 2004; Stake, 2005). Assim, como sugere Bartolomé (1992), referido por Gómez, Flores e Jiménez

*“o estudo de casos coaduna-se com a finalidade de chegar a gerar hipóteses, a partir de um estabelecimento sólido de relações descobertas, aventurando-se a alcançar níveis explicativos de supostas relações causais que aparecem num contexto natural concreto e dentro de um dado processo” (1999:98)*

Em segundo lugar a questão da *fiabilidade* (fidelidade) relaciona-se com a replicabilidade das conclusões, isto é com a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. Ora, no estudo de caso, não só, o investigador é, inúmeras vezes, o único instrumento do estudo, como também, o caso, em si, não pode ser replicado (Yin, 2005). Logo, para que seja reconhecida a fiabilidade no estudo de caso, Yin (2005) aconselha o investigador a efectuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares (Yin, 2005).

Em terceiro lugar a questão do rigor ou da *validade interna* deve ser contornada pela precisão das conclusões, na medida em que estas têm de traduzir com justeza a realidade investigada. Para tal, Yin, (2005) diz que é possível e importante reduzir a subjectividade do investigador, através de uma descrição densa das relações entre causas e efeitos e das inferências consideradas na investigação (Yin, 2005). Por seu turno, Stake (2005) sugere que o estudo de caso pode ganhar em credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, como por exemplo, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos; ou se utilizar mais do que um método (entrevista, questionário etc.) para captar informações; ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso.

### **8.2.1. O estudo de caso de cariz construtivista**

Segundo Lincoln e Guba (2006 in Denzin, Lincoln e col., 2006) quadro grandes paradigmas<sup>10</sup> estruturam e organizam a investigação qualitativa: positivismo, pós-

---

<sup>9</sup> Ao contrário das abordagens tradicionais que começam pela formulação de hipóteses

<sup>10</sup> Denzin, Lincoln (2006 in Denzin, Lincoln e col., 2006:163) definem paradigma como “*um conjunto de básico de crenças que orientam a acção*”

positivismo, teoria crítica e o construtivismo. O paradigma construtivista, entendido como um meio de conhecer o mundo a partir do ponto de vista daqueles que nele vivem, adequa-se completamente à metodologia do estudo de caso, pois sintonizam numa leitura complexa, rica e profunda da realidade. Mas, ao destacar o construtivismo convém esclarecer algumas questões que este paradigma encerra e que dizem respeito à epistemologia, à ontologia, à metodologia privilegiada para aceder ao conhecimento e ao objectivo da ciência (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002).

A questão *epistemológica* concretiza-se na resposta à pergunta “*Qual é a natureza da relação entre sujeito e objecto do conhecimento?*” (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:101). Segundo Denzin, Lincoln (2006 in Denzin, Lincoln e col. 2006:164) a abordagem construtivista possui um “*compromisso para com o estudo do mundo a partir do indivíduo em interacção*”. Logo, em termos epistemológicos o conhecimento produzido pelo investigador caracteriza-se por ser “*transaccional/subjectivista*” e as “*descobertas criadas*” por ele (Lincoln e Guba, 2006 in Denzin, Lincoln e col. 2006:171), através de um acumulo de conhecimento que conduz a “*reconstruções mais informadas e sofisticadas*” e que constituem uma “*experiência vicária*” (Lincoln e Guba, 2006 in Denzin, Lincoln e col. 2006:172). Assim, o estudo de caso assente numa perspectiva construtivista<sup>11</sup> parte do pressuposto de que o conhecimento resulta da interpretação de quem investiga, através de um processo dialéctico com os actores sociais implicados no seu contexto de actuação (Denzin, Lincoln, 2006 in Denzin, Lincoln e col. 2006). Neste sentido, a relação entre o investigador e o caso em estudo possui uma natureza subjectiva, pois “*a interacção subjectiva permitirá a abordagem das realidades construídas por cada um*” (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:101).

Quanto à questão *ontológica*, que se concretiza na pergunta “*Qual é a natureza da realidade que conhecemos?*” (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:101), a perspectiva construtivista considera que “*a realidade existe enquanto construção mental, dependendo a sua forma e conteúdo das vivências sociais de cada um*” (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:101) situadas num dado espaço e tempo. Neste sentido, Denzin, Lincoln (2006 in Denzin, Lincoln e col. 2006) consideram que o construtivismo adopta uma ontologia relativista, pois trata-se de “*realidades construídas em planos locais e específicos*”

---

<sup>11</sup> Também denominado de interpretativo ou hermenêutico (Denzin, Lincoln e col., 2006)

(Lincoln e Guba, 2006 in Denzin, Lincoln e col., 2006:164) e, nesta perspectiva, não há realidade mas realidades. Assim, num estudo de caso construtivista, o investigador constrói uma versão possível para os fenómenos investigados, resultantes da sua “*compreensão*” (Lincoln e Guba, 2006 in Denzin, Lincoln e col., 2006:172) ou da sua construção mental sobre o caso (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). Sendo um estudo de caso uma descrição de uma situação real, numa abordagem construtivista, a descrição será o resultado da experiência do investigador, da sua interpretação sobre o contexto e sobre os significados dos sujeitos implicados. Aqui se situa o relativismo ontológico do estudo de caso construtivista.

A questão *metodológica* concretiza-se na resposta à pergunta “*Quais as formas privilegiadas para construir conhecimento?*” (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:100). A perspectiva construtivista adopta uma postura “*hermenêutica*<sup>12</sup>/*dialéctica*” (Lincoln e Guba, 2006 in Denzin, Lincoln e col., 2006:164) visando a interpretação das vozes (falada ou escrita) dos sujeitos e a procura dos seus significados. É que, o construtivismo entende que o sujeito conhece a realidade a partir dos pontos de vista daqueles que nele vivem. Nesta acepção, o conhecimento é o resultado da relação dialéctica que os actores mantêm num dado contexto. Num certo sentido, na óptica hermenêutica e dialéctica o conhecimento resulta de comparar e contrastar “*as construções individuais, incluindo a do investigador, de modo que cada um possa confrontar as suas construções com as dos outros no sentido de «realidades de compromisso»*” (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:101). Assim, se pode dizer com Lincoln e Guba que a natureza do conhecimento, num estudo de caso construtivista, será fruto das “*reconstruções individuais que se fundem em torno de um consenso comum*” (2006 in Denzin, Lincoln e col., 2006:172).

Deduz-se do exposto que o *objectivo da ciência* é “*reconstruir o mundo*” (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:101). Assim, um estudo de caso de natureza construtivista, tem como finalidade de investigação reconstruir a realidade social, o fenómeno, o contexto: o caso.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002) a operacionalização de um estudo de caso construtivista obedece a um caminho

---

<sup>12</sup> O termo “hermenêutica” provém do verbo grego “hermēneuein” e significa “declarar”, “anunciar”, “interpretar”, “esclarecer” e, por último, “traduzir”. Significa que alguma coisa é “tornada compreensível” ou “levada à compreensão” (Wikipédia, *a enciclopédia livre*. Retrieved 17:07, Novembro 23, 2006 from <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hermen%C3%AAautica&oldid=3762456>.)

heurístico e, como tal, o investigador recorre a um *“conjunto de instrumentos para a descrição, a análise dos processos de intervenção, permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:102). Esse conjunto de instrumentos capta o desenrolar do caso em todo o seu desenvolvimento. Para tal, o investigador recorre a técnicas como *“observação participante, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas individuais e colectivas, dados de observação estruturada usando escalas, incidentes críticos, fotografias”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:102). O uso destes instrumentos de colecta de informações permite ao investigador *“escutar as percepções dos actores, segui-las, ouvi-las, registá-las”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:102) e fazer o retrato de uma situação social particular captando modos de vida, componentes culturais, perspectivas, valores, atitudes, conhecimentos, interacções dos sujeitos (Gomez, Flores e Jiménez, 1999). Deste modo, o investigador compreende as perspectivas, os significados e o envolvimento dos sujeitos numa situação particular. Este é um estudo de caso de uma acção e, por isso, enquadra-se num estudo de caso de tipo etnográfico. Porém, há que distinguir estudo de caso etnográfico de estudo de caso construtivista. O *estudo de caso construtivista* pretende *“entender um percurso, um processo de mudança que não é meramente emergente”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:102), mas que se faz a partir dos saberes e experiências dos actores *“e em direcção a novos saberes e experiências”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:102-103). Trata-se, assim, do estudo de um caso através da participação e interacção dos seus *autores* *“ouvindo-os, mas também confrontando-os com outras perspectivas, com outras possibilidades, outras alternativas”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:103). É um estudo de caso de uma acção, mas no âmbito de uma intervenção e com objectivos de produzir mudança, transformação, edificar diferença<sup>13</sup>. A mudança pode situar-se, entre outras circunstâncias, ao nível das

---

<sup>13</sup> São estudos de caso que não se encerram na própria metodologia, mas que *visam “compreender o processo da própria intervenção orientada para metas”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:103) de mudança que se produz através da *“interactividade e participação de todos os autores”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:103). Constituem um exemplo do que se referiu, anteriormente, as intervenções realizadas pela Associação Criança.

concepções, da acção, das perspectivas e dos significados dos sujeitos<sup>14</sup>. Como esclarece Oliveira-Formosinho (2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:103):

*“Os estudos na lógica da acção podem considerar-se etnográficos, os estudos na lógica da intervenção podem considerar-se construtivistas, no sentido de que eles são referenciados a valores, objectivos, intenções, compromissos, propostas que se desenrolam num tempo – que é o tempo em que se está fazendo o estudo de caso – que é um tempo do trabalho de todos em torno da conquista da diferença que se quer construir porque criaram novas significações para, por exemplo, a imagem da criança, a imagem de professora, o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade dos serviços a oferecer pela instituição”*

O estudo de caso construtivista pretende captar a mudança ou as novas percepções dos actores, mas *“em evolução e na direcção de algumas grandes finalidades que se estabeleceram colaborativamente”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:104), pois é um processo de intervenção participado entre investigador e sujeitos. Recorrendo novamente a uma citação de Oliveira-Formosinho (2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:104) explicita-se melhor esta questão:

*“os [estudos de caso] etnográficos estruturam-se em torno das percepções dos sujeitos enquanto os estudos de caso construtivistas se estruturam em torno dos processos de crescimento e capacitação dos autores, dos processos de assunção da agência pelos autores, dos processos colaborativos orientados para metas, assumindo a capacitação como um processo socioconstrutivista”*

Assim, o estudo de caso construtivista assenta numa lógica de compreensão dos processos de intervenção e de mudança, bem como, de entendimento do crescimento, da capacitação e da agência dos actores que resultam de processos colaborativos encaminhados para finalidades<sup>15</sup>. Segundo Oliveira-Formosinho (2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:104) procura-se também uma *“construção partilhada do significado de qualidade”* e a *“construção da qualidade no quotidiano das práticas*

---

<sup>14</sup> No âmbito das intervenções concretizadas pela Associação Criança a mudança pode efectuar-se, por exemplo, ao nível *“da concepção de criança, de aluno, de professor, do papel do professor, de adulto, de director; implica uma reconstrução da concepção de ensinar e aprender [...]”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:103).

<sup>15</sup> Estes processos, no âmbito das intervenções efectuadas pela Associação Criança, centram-se na acção construída em colaboração pela *“acção dos professores, das crianças, das auxiliares da acção educativa, dos pais em interacção com os membros da equipe de intervenção, nas margens de cooperação auto-definida [...]”* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:104).

*educativas*”, pois é um modo operatório que possui alguns aspectos definidos e outros que se definem durante o processo Oliveira-Formosinho (2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). A memória da intervenção, a avaliação da formação e o suporte da pesquisa encontra-se documentada nos portfólios da intervenção que constituem um instrumento fundamental para o estudo de caso construtivista (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:104), pois reúnem as evidências dos aspectos de construção e reconstrução da realidade social.

#### **8. 2.1. 1. O estudo de caso desta investigação**

Com base nos pressupostos até aqui enunciados, sobre os paradigmas de investigação, será importante explicitar a perspectiva que configurou a produção de conhecimentos do presente estudo de caso. O estudo de caso desta investigação segue uma posição epistemológica de natureza *qualitativa*<sup>16</sup> e de *cariz construtivista*, pois procurou-se a compreensão intensa e profunda de um dado contexto social para o perceber em toda a sua complexidade (Stake, 2005; Yin, 2005), a partir da perspectiva dos seus actores e da interpretação do investigador num processo dialéctico (Denzin e Lincoln, 2006 in Denzin e Lincoln e col., 2006). Trata-se de um estudo de caso *único*, seguindo a definição de Yin (2005) e Bogdan e Biklen (1994), pois a pesquisa incidiu sobre uma realidade particular e circunscrita, neste caso, um dado jardim de infância e os actores que gravitam em torno desse cenário educativo (educadores de infância, crianças, auxiliares de acção educativa, pais e outros). E, como o propósito da investigação incidiu sobre uma situação específica, para a estudar na sua particularidade e singularidade, pode-se afirmar, de acordo com (Stake, 2005), que se reporta a um estudo de caso *intrínseco*.

Por seu turno, trata-se de um estudo de caso *descritivo* (Yin, 2005) e interpretativo porque se intentou efectuar uma descrição densa e detalhada da realidade com o objectivo de perceber aquilo que os sujeitos pensaram e experimentaram durante o estudo de caso. Para isso, contribuiu a realização de entrevistas e a observação do envolvimento das crianças e do empenhamento dos adultos. Também, houve o propósito de compreender de, algum modo, como é que os factos aconteciam em função uns dos outros e, neste sentido, a pesquisa reporta-se a um estudo de caso *explicativo* (Yin, 2005). Acresce dizer que não se procura uma causalidade linear (tal causa produz

---

<sup>16</sup> Embora se usem alguns métodos quantitativos na análise de dados (Escala de envolvimento e escala de empenhamento)

tais efeitos), mas uma causalidade circular (os actores produzem o contexto e o contexto produz os actores que o produzem: retroacção) tudo isto acontece num círculo em espiral por meio da evolução e da mudança. Assim, no caso do jardim de infância em estudo pretende-se compreender, por exemplo, as relações circulares entre o conhecimento dos actores sobre a pedagogia da infância e a sua acção; a imagem de criança; a noção de qualidade da educação; os direitos da criança, entre outros aspectos.

Porém, este estudo de caso teve como finalidade analisar uma dada realidade social e fomentar a tomada de decisões convenientes para a mudar e melhorar servindo, deste modo, objectivos de formação (Serrano, 2004). Nesta perspectiva, trata-se de um estudo de caso *transformador* (Gomez, Flores e Jiménez, 1999). É que, nesta pesquisa, a construção de conhecimento foi resultado do confronto e do contraste dos significados dos actores e do investigador, no sentido de se edificarem *realidades de compromisso* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002) em torno de um consenso comum (Denzin e Lincoln, 2006 in Denzin e Linclon e col., 2006). Para tal, teve particular importância a formação em contexto, que constituiu um forte tempo de escuta dos actores, dos seus saberes, das suas experiências e de confronto com perspectivas alternativas, rumo a novos saberes e experiências (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). Este foi um processo *colaborativo*, orientado por e para metas (não são todas definidas *a priori*) de mudança, que conduziu a um relato detalhado da *acção no contexto da intervenção*, do crescimento, capacitação e agência dos actores (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002) e cujo propósito final foi a mudança da realidade. Numa segunda fase da investigação, novas entrevistas, observações do envolvimento das crianças e de empenhamento do adulto, foram realizadas e contribuíram, em parte, para comparar o desenvolvimento dos diferentes actores e analisar o impacto da formação em contexto sobre os mesmos. Neste sentido, se reitera o carácter *explicativo e transformador* (Gomez, Flores e Jiménez, 1999) deste estudo de caso.

Este percurso foi sendo registado pelo investigador, ao longo do tempo, através de um instrumento, fundamental, de suporte ao estudo de caso construtivista, isto é, o *portfólio de investigação* (Oliveira-Formosinho, 2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). Este instrumento documenta ou evidencia o desenvolvimento da acção no âmbito da intervenção e das mudanças conseguidas.

Como a investigação incorreu, apenas, sobre os actores sociais, de um dado jardim de infância, procurou-se, apenas, descobrir princípios válidos num determinado

contexto e não efectuar generalizações universais. Nesta acepção, as generalizações desta investigação possuem uma dimensão *analítica* e não estatística (Yin, 2005), pois tendo em conta a complexidade dos fenómenos que caracterizam as pesquisas em educação, privilegiou-se a descrição dos contextos, e dos significados dos sujeitos em vez das contagens e da codificação quantificável. Valorizou-se, assim, o carácter *revelatório* (Yin, 2005) da acção desta intervenção e da mudança da realidade social do jardim de infância em estudo.

Houve uma séria preocupação com características apontadas como imprescindíveis numa investigação deste tipo: *a validade, a fiabilidade e a transferibilidade* e que será descreverá, com mais pormenor, noutro momento deste trabalho.

Em suma, esta perspectiva foi a que nos pareceu mais pertinente e adequada para abordar e compreender o caso em estudo.

### **8.2.3 Um estudo de caso construtivista no âmbito da investigação-acção**

No contexto do que se vinha descrevendo, anteriormente, acresce explicitar que se trata de um estudo de caso construtivista desenvolvido no âmbito da investigação-acção. A opção pela investigação-acção deve-se ao facto desta metodologia ter como finalidade a mudança de um contexto social concreto e contribuir para o desenvolvimento profissional dos actores (Serrano, 2004). Intenção que também estava presente neste estudo. Pois, como refere Corey (1953) citado por Serrano (2004:150) a investigação-acção é um processo *“através do qual os práticos pretendem estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e acções”*. Assim, esta metodologia adquire uma importância primordial no campo educativo e concretamente neste trabalho.

É que, a investigação-acção promove o diálogo teoria-prática; conjuga processos de investigação e acção; conduz à produção de conhecimentos e mudança; e promove a interacção entre investigadores e actores (Serrano, 2004). Pode-se afirmar que a natureza deste estudo considerava a investigação como uma fonte de esclarecimento para a tomada de decisões e a acção como fonte de informação para a investigação num processo articulado. Assim, os dados da investigação auxiliavam a decidir o que, como ou quando agir e a acção esclarecia o que, como ou quando era possível. Por outro lado, a natureza deste estudo privilegiava uma produção partilhada de saberes entre

investigadora e actores. Por isso, os conhecimentos da investigadora<sup>17</sup> foram muitas vezes provocação, crítica e desafio à reflexão até à produção partilhada de saberes que conduziam à mudança. Finalmente, a natureza deste estudo privilegiava a colaboração entre investigadora e actores no processo de mudança, pois não se pretendia uma mudança proposta pelo investigador, mas construída com os actores implicados na transformação, em que o investigador contribuía, a cada passo<sup>18</sup>, com recursos vários, para essa descoberta.

Em investigação-acção os sujeitos partem com uma preocupação inicial ou uma ideia geral de que há uma necessidade de mudança ou de melhoria de uma realidade, a seguir é necessário planificar, agir, observar e reflectir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas. O ciclo repete-se cumprindo-se, deste modo, a espiral reflexiva de investigação-acção que Kemmis e McTaggart (1992) apresentam, como esquema de movimento para a mudança que ocorre com um grupo implicado nesse processo. O movimento espiralar descrito não foi entendido de forma rígida e aprisionada, neste trabalho. Procurou-se uma grande flexibilidade no decurso da sua operacionalização, preferindo entender esses passos como guias e como pontos de partida para a acção, sem constranger a actuação.

Mas, convém sublinhar que foi através desta sequência, em que a reflexão sobre a prática levava a uma proposta de mudança e a implementação da mudança levava a uma melhor compreensão da prática, que se descobriu e concretizou a riqueza formativa desta metodologia, neste trabalho.

Assim, este estudo de caso construtivista no âmbito de uma metodologia de investigação-acção surge interligado. Por um lado, como prática com carácter colaborativo e, por outro lado, como actividade de investigação que, simultaneamente, contribuíram para a mudança dos actores e da instituição em estudo. O carácter colaborativo adveio da relação estabelecida entre a investigadora e os actores da instituição, que se caracterizou por prosseguirem um objectivo comum: a mudança e a melhoria da qualidade. Bem como, se caracterizou por partilharem problemas e preocupações, em que o investigador/formador ajudou o grupo em estudo a encontrar soluções e a desenvolver competências de reflexão sobre a sua prática. Pode-se dizer que o investigador/formador, neste processo, assumiu o papel de amigo crítico

---

<sup>17</sup> A produção de conhecimento partilhada, em investigação-acção, assume que o estatuto na produção de conhecimentos entre os diferentes intervenientes é diferenciado. Por isso, não se espera que o investigador se anule face aos actores.

<sup>18</sup> Com os dados e as informações que recolhia da e sobre a realidade em estudo

(Oliveira-Formosinho, ), isto é, de alguém que auxiliou os actores a analisar e a questionar a prática tendo como horizonte mudanças no seu pensamento e acção.

A investigação-acção, neste trabalho teve uma orientação eminentemente prática, pois a finalidade primordial consistiu no estudo de problemas da prática com vista à melhoria da mesma e da aprendizagem através da acção (Kemmis e McTaggart, 1992).

Pelo descrito, ficam patentes três vertentes fundamentais deste trabalho e do processo de investigação-acção: a investigação, a acção e a formação.

A partir destes pressupostos é necessário caracterizar a realidade social, que foi objecto deste estudo de caso e revelar quais os instrumentos e os procedimentos de recolha de informações que se utilizaram.

### **8.3. A realidade social e os sujeitos de investigação**

O Jardim de Infância em estudo situa-se na Freguesia de Rio Tinto, no Conselho de Gondomar e no Distrito do Porto. Esta instituição nasceu em 1985, desde então sob a dependência do Centro Regional de Solidariedade Social classifica-se como uma IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social. É composta por quatro valências: creche, jardim de infância, ATL, e sala de estudo e encontra-se dividida por três edifícios distintos. Assim, no edifício principal funciona o jardim de infância (constituído por três salas) e a creche (formada por uma sala para crianças de dois anos). Num outro edifício funciona o ATL2 (uma sala) e mais uma sala de jardim de infância (grupo misto) e finalmente noutro edifício funciona o ATL1 e a sala de estudo<sup>19</sup>. Esta instituição é servida por espaços exteriores como o recreio, o parque infantil e o campo de ténis, que são propriedade da urbanização, onde esta se encontra inserida, mas que as crianças podem utilizar para momentos de recreação, jogo e actividade motora. A instituição serve crianças de uma população de classe média e média baixa.

No contexto desta realidade, escolheu-se a valência de jardim de infância e todos os actores que gravitam nesta cena educativa, para unidade particular do estudo de caso. Assim, a pesquisa incide sobre os profissionais (educadores de infância, auxiliares de acção educativa, funcionários); sobre as crianças; sobre os pais das crianças; sobre a direcção e sobre a coordenação do estabelecimento, uma vez que é necessário entender

---

<sup>19</sup> A maior parte do tempo desta investigação coincidiu com esta organização de valências e de grupos de crianças. Porém importa referir que quando se iniciou esta pesquisa (ano lectivo de 2001-02) não existia a sala do grupo misto e actualmente (desde ano lectivo de 2006-07) existem duas salas de grupos mistos no mesmo edifício, fazendo transferir a sala de ATL2 para outro espaço.

a realidade na sua globalidade dos seus actores e numa perspectiva sistémica. Mas, mais especificamente o estudo de caso incidu sobre os educadores de infância e as crianças.

Resta dizer que durante o período da investigação os actores não foram sempre os mesmos. É obvio que as crianças crescem e saem do jardim de infância, mas outras entram e formam novos grupos. Os pais, obviamente, que não foram sempre os mesmos. Também houve mobilidade no grupo de educadoras de infância durante este tempo e que por razões profissionais deixaram a instituição e foram sendo substituídas por outras. Por esta razão apresenta-se, seguidamente, o elenco dos profissionais e dos respectivos grupos de crianças por anos lectivos, como se pode ver no Quadro 1. Acresce dizer que a instituição tem um protocolo de colaboração com uma Escola Superior de Educação e, por isso, as educadoras têm estagiárias. Neste contexto, as estagiárias finalistas são aquelas que têm maior influência neste estudo de caso, pois algumas delas substituíram educadoras cooperantes na altura em que estas deixavam a instituição e, de algum modo, deram continuidade ao trabalho resultante da formação em contexto efectuado. Nesta instituição as educadoras seguem o grupo de crianças desde a creche (sala dos 2anos) até à saída dos anos e retomam um novo grupo de creche. Exceptua-se a educadora que assume o grupo misto que se mantém sempre nesse grupo, não rodando por outras salas.

Quadro 1 – Dados sobre as educadoras, os grupos de crianças e anos lectivos									
Ano lectivo 2001-02		Ano lectivo 2002-03		Ano lectivo 2003-04		Ano lectivo 2004-05		Ano lectivo 2005-06	
Educadora	Grupo	Educadora	Grupo	Educadora	Grupo	Educadora	Grupo	Educadora	Grupo
CO	5 anos	DO	5 anos	DO	5 anos	AX.	5 anos	MO.	5 anos
AL*	4 anos	IN	4 anos	AX	4 anos	MO.	4 anos	CG.	4 anos
IN	3 anos	H	3 anos	MO	3 anos	CG.	3 anos	DO.	3 anos
PB	misto	PB	misto	PB*	misto	PC.	misto	PC.	misto
H	creche	CO	creche	CE	creche	DO.	creche	AX.	creche
* Educadora com grupo de crianças e que desempenhava, simultaneamente, as funções de coordenadora do jardim de infância.									

### 8.3.1 Breve caracterização do grupo de educadoras de infância

Como se pode ver no quadro 2, no ano lectivo em que se iniciou o estudo de caso (2001-02), o grupo de educadoras do jardim de infância era composto por quatro profissionais, com o bacharelato em educação de infância. Duas destas educadoras realizaram, ainda, cursos de complemento de formação e uma frequentava uma

licenciatura em ciências da educação. O tempo de serviço destas profissionais variava entre os treze e os sete anos de serviço. O tempo de serviço das profissionais na própria instituição em estudo variava entre os onze e o primeiro ano de serviço. O grupo era heterogéneo no que diz respeito à escola de formação inicial, pois uma educadora tinha tirado o curso numa escola da cidade do Porto; duas educadoras tinham tirado o curso de educação de infância numa outra escola da cidade do Porto e a quarta educadora tinha tirado o curso numa outra escola, mas na cidade de Lisboa. Apesar disso, o número de anos de serviço no mesmo jardim de infância e a trabalhar como cooperantes dos estágios, de uma dessas escolas superiores de educação do Porto, fazia com que as três primeiras educadoras possuíssem um modo de trabalhar muito idêntico.

No ano lectivo em que se voltaram a aplicar as escalas de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto (2003-04), o grupo de profissionais do jardim de infância era composto por quatro educadoras. Três educadoras tinham como formação inicial a licenciatura em educação de infância e a quarta educadora continuava com o bacharelato em educação de infância. Em média, o tempo de serviço destas profissionais era, agora, bastante menor, pois havia uma educadora a iniciar o primeiro ano, duas educadoras a iniciar o segundo ano e a quarta educadora com sete anos de serviço. O tempo de serviço das profissionais na própria instituição em estudo compreendia duas educadoras a iniciar o seu primeiro ano, uma a iniciar o segundo ano e uma última a iniciar o terceiro anos de serviço na instituição. O grupo continuava heterogéneo no que diz respeito à escola de formação inicial, pois duas educadoras tinham tirado o curso numa escola da cidade do Porto; uma educadora tinha tirado o curso de educação de infância numa escola da cidade de Braga e a quarta educadora tinha tirado o curso numa outra escola, mas na cidade de Lisboa. Apesar disso, as três educadoras com menos anos de serviço tinham realizado o estágio final da licenciatura naquele jardim de infância. Acresce referir que no ano lectivo de 2003-04, as quatro educadoras estavam a trabalhar como cooperantes dos estágios, de uma escola superior de educação do Porto com quem o jardim de infância mantinha há alguns anos um protocolo de colaboração de estágios. Também, duas destas educadoras tinham tirado a licenciatura nessa escola superior de educação. Pretende-se com isto dizer, também, que apesar da mobilidade de algumas educadoras, estas iam sendo substituídas por outras que foram suas estagiárias e que conheciam a instituição e as mudanças que se vinham a efectuar desde o início da intervenção no jardim de infância.

Quadro 2 – Habilitações e anos de serviço do grupo de educadoras do jardim de infância							
Ano lectivo 2001-02				Ano lectivo 2003-04			
Educadoras	Habilitações Profissionais	Anos de Serviço	Anos de Serviço na instituição	Educadoras	Habilitações Profissionais	Anos de Serviço	Anos de Serviço na instituição
AL	Bacharelato e frequência de licenciatura em C. da educação	13	13	DO	Licenciatura	A iniciar o 2º ano	A iniciar o 2º ano
CO	Bacharelato e Complemento de formação	7	7	AX	Licenciatura	A iniciar o 2º ano	A iniciar o 1º ano
IN	Bacharelato e Complemento de formação	6	2	MO	Licenciatura	A iniciar o 1º ano	A iniciar o 1º ano
PB	Bacharelato	5	A iniciar o 1º ano	PB	Bacharelato	7	A iniciar o 3º ano

#### 8.4. O tempo da investigação

A investigação no terreno e especificamente aquelas que implicam estudos de caso construtivistas têm como finalidade a melhoria e a mudança da realidade social. Por isso, são investigações que exigem algum tempo (Serrano, 2004) para recolha de dados e tornam-se demoradas porque a produção de mudanças necessita, habitualmente, de períodos de intervenção mais ou menos longos. Acresce o facto de que um estudo em profundidade implica um tempo prolongado (Serrano, 2004; Stake, 2005) e a presença suficiente do investigador na realidade social. Por estas razões, este trabalho corresponde a um período de cinco anos lectivos de pesquisa (embora a intervenção na instituição ainda se mantenha). Assim, antes de proceder à descrição da recolha de dados apresenta-se, em esquema, como decorreu o processo de intervenção (investigação, formação e acção) desenvolvido ao longo do tempo.

Quadro 3 – Plano de intervenção			
Ano lectivo 2001-02	<b>Ficha de observação das oportunidades educativas da criança:</b> - Observação de experiências de aprendizagem; formas de organização do grupo oportunidades de escolha; modos predominantes de interacção; Escala de envolvimento da criança	<b>Escala de empenhamento do adulto</b>	<b>Entrevistas</b> (Educadora, crianças, coordenadora pedagógica, auxiliar de acção educativa, pai/mãe, director)
	<b>Formação em contexto</b>		

<b>Ano lectivo 2002-03</b>	<b>Formação em contexto</b>		
<b>Ano lectivo 2003-04</b>	<b>Ficha de observação das oportunidades educativas da criança:</b> - Observação de experiências de aprendizagem; formas de organização do grupo oportunidades de escolha; modos predominantes de interacção; Escala de envolvimento da criança	<b>Escala de empenhamento do adulto</b>	<b>Entrevistas</b> (Educadora, crianças, coordenadora pedagógica, auxiliar de acção educativa, pai/mãe, director)
	<b>Formação em contexto</b>		
<b>Ano lectivo 2004-05</b>	<b>Formação em contexto</b>		
<b>Ano lectivo 2005-06</b>	<b>Formação em contexto</b>		

Assim, a formação em contexto e a consequente intervenção decorreu ao longo do período de tempo que compreende o ano lectivo 2001-02 a 2005-06. Mas, dois momentos específicos foram cruciais no que diz respeito à utilização de técnicas de recolha de dados. Por esse motivo torna-se necessário situá-los e destacá-los neste tempo da investigação (Quadro 3). O primeiro momento refere-se ao ano inicial da pesquisa em que se aplicou a Ficha de oportunidades educativas da criança e que inclui a Escala de envolvimento das crianças; a Escala de empenhamento do adulto e as Entrevistas a vários actores da cena educativa. Esta primeira aplicação das técnicas de recolha de dados foi importante para fazer uma avaliação inicial da realidade em estudo e estabelecer uma *base line* sobre o contexto de pesquisa. Também, foi essencial porque forneceu pistas sobre o estado inicial da realidade permitindo, a partir desses dados, reflectir e tomar algumas decisões sobre a condução da intervenção. O segundo momento refere-se ao ano lectivo 2003-04, pois considerou-se importante voltar a aplicar os mesmos instrumentos nesse ano, desta vez para avaliar as mudanças e a evolução operada, bem como, para iluminar a tomada de decisões sobre os passos seguintes da condução da intervenção.

A aplicação destes instrumentos exigiu a deslocação da investigadora ao jardim de infância em estudo e implicou uma presença sistemática ao longo do tempo e contínua nos dias de aplicação (manhãs e tardes, inteiras e, também, dias completos).

Acresce, porém, referir que foram igualmente importantes, para toda a pesquisa e intervenção, a utilização de outras técnicas de recolha de dados como o portfólio de investigação (notas de campo, registos escritos, produções de natureza reflexiva, documentos oficiais da instituição, evidencias significativas como fotografias e filmes e

produções de natureza reflexiva) e os dossiers de estágio das estagiárias, que testemunham por escrito e mostram por outros meios as transformações que se foram operando em todas as dimensões curriculares integradas e, no geral, em toda a instituição e seus intervenientes. Estas técnicas de recolhas de dados não se encontram referidas no Quadro 3, porque não tiveram um período específico para aplicações, antes pelo contrário, foram elaboradas e recolhidas ao longo de todo o tempo da pesquisa.

A utilização de diversos instrumentos de recolha de dados foi um dos meios, intencionais, que se utilizaram para a triangulação dos dados obtidos e que referiremos com mais pormenor noutros momentos deste trabalho.

### **8.5. O Portfólio de investigação como elemento integrador da recolha de dados: descrição de instrumentos e procedimentos metodológicos**

Oliveira-Formosinho refere que os estudos de caso encontram nos portfólios um instrumento de *“documentação sistemática, colaborativa, contextual, portanto referida a um espaço, a um tempo e suas experiências que guardam a memória da intervenção cooperada como recurso para avaliar a formação em contexto e sustentar a sua pesquisa”* (2002a:105).

Neste estudo, o portfólio de investigação constituiu um instrumento de registo e colecta de evidências advindos do quotidiano, de cinco anos, na instituição em pesquisa. Por isso, reuniu um conjunto de dados decorrentes da aplicação de instrumentos e técnicas de recolha de informação como a Ficha de oportunidades educativas e a escala de envolvimento da criança, a escala de empenhamento do adulto e entrevistas a diversos intervenientes da contexto educativo em estudo.

Mas não só. O portfólio foi um espaço para descrever, reflectir, problematizar e contextualizar a intervenção e a acção e, como tal, integra notas de campo, produções de natureza reflexiva e registos escritos da investigadora sobre situações, acções, conversas observadas e dinâmicas em que esteve envolvida. Assim, o portfólio contém, como referem Bogdan e Biklen, relatos escritos sobre *“o que investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados”* (1994:150). Neste sentido, anotações sobre a participação em reuniões de formação em contextos ou outras; as anotações sobre momentos de participação em actividades diversas da instituição; as anotações sobre ocorrências relatadas, em particular, por algum interveniente da investigação e outras situações formais ou informais, foram fundamentais para a interpretação dos factos, para o entendimento das causas, dos

efeitos e das conexões entre acções e acontecimentos. Enfim, foi fundamental para a compreensão do *todo*.

Documentos oficiais da instituição em estudo como Projecto educativo; Regulamento interno, Planos anuais de actividades e outros, também integraram o portfólio de investigação, pois retratam, de algum modo, quem é e como funciona a instituição<sup>20</sup>.

O portfólio, também, permitiu colectar documentação significativa sobre as ocorrências ao longo do tempo de investigação, constituindo um instrumento fundamental de memória do caso, que a todo o tempo era possível recuperar e analisar. Assim, não só documentos escritos integraram o portfólio de investigação: registos fotográficos, filmes e ou outro tipo de produções visuais completou o portfólio de investigação, constituindo um outro meio de apreender a realidade e apresentá-la.

As notas de campo, quase diárias, dos dias de visita ao jardim de infância em estudo tinham como objectivo recolher informação sobre a prática em mudança; sobre os conhecimentos transformados; sobre a acção; sobre a intervenção e sobre os momentos de formação em contexto. Como tal, ocupou um papel central na organização da intervenção, em virtude da importância que passou a ter durante todo o processo.

O portfólio de investigação compilou um conjunto de trabalhos que procuraram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2002b). Sem o portfólio era possível que muitos factos e desenvolvimentos tivessem passado despercebidos.

É que, todos os elementos do portfólio possibilitavam constatar, passo a passo, o desenvolvimento da intervenção e fazer a análise dos progressos: analisavam-se as últimas evidências, comparavam-se com as primeiras e percebiam-se os avanços obtidos. Neste processo, o investigador teve a possibilidade de, entre momentos, ir definindo intenções e reflectir para onde desejava ir, quais as decisões a tomar e quais as escolhas a fazer em função disso. Pois, os diversos elementos, que constituíam a informação deste estudo, ao serem reunidos no portfólio de investigação, permitiam obter uma visão integrada dos diferentes dados e, por seu turno, uma compreensão holística da realidade em pesquisa, que foi fundamental para a decisão sobre as intenções e os passos a dar em cada momento do longo percurso deste estudo. Assim, pode-se afirmar que o portfólio de investigação estimulou a reflexão e a

---

<sup>20</sup> Evidentemente que estes documentos não retratam a verdadeira realidade, mas somente a “*perspectiva oficial*” (Bogdan e Biklen, 1994) da mesma.

consciencialização de factos e ocorrências e contribuiu para a estruturação do conhecimento e a compreensão dos processos no seu fluir (Oliveira-Formosinho, 2002b).

A grande colecta que constituiu o portfólio de investigação permitiu, por outro lado, perceber as experiências vividas pelas educadoras, pelas crianças, pela instituição em geral, ao longo do tempo, como se contasse uma *história* com princípio, meio e fim. Este era também um dos objectivos de elaboração do portfólio de investigação.

Entre outros aspectos, o interesse do portfólio de investigação, neste estudo, residiu na possibilidade de utilização triangulada dos diversos métodos de recolha de dados. Yin (2005) considera que a questão da validade e da confiabilidade de um estudo de caso se resolve, em parte, pela triangulação efectuada através da utilização de múltiplas fontes de evidência que convergem para o mesmo conjunto de factos, fenómeno ou estudo de realidade. Assim, *“qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”* (Yin, 2005:126). Pode-se afirmar, neste contexto, que o portfólio de investigação reuniu as várias fontes distintas de informação, de que fala Yin (2005), que convergiram, a cada passo, para iluminar a realidade em estudo.

Também, de acordo com Stake (2005) nos estudos de caso o investigador deve recorrer a uma ou mais do que uma estratégia de triangulação, que existem para aumentar a credibilidade do estudo. Neste contexto, baseando-se em Denzin (1978), Stake (2005) e Gómez, Flores e Jiménez (1996) identificam quatro modalidades de triangulação. A citação seguinte explicita o que referem esses autores.

*“1. Triangulação de dados – utilizando uma grande variedade de fontes de dados em estudo.*

*2. Triangulação do investigador – utilizando diferentes investigadores ou avaliadores*

*3. Triangulação teórica – utilizando diferentes perspectivas para interpretar um único conjunto de dados.*

*4. Triangulação metodológica – utilizando múltiplos métodos para estudar um único problema.*

*5. Triangulação disciplinar – utilizando distintas disciplinas para informar a investigação”* (Gómez, Flores e Jiménez, 1996:70).

Ocorre, por agora, dizer que se utilizou mais do que uma modalidade de triangulação. A *triangulação metodológica* foi concretizada através da utilização de vários métodos que implicaram técnicas diferenciadas como a observação, a entrevista, a análise documental, concorrendo de forma convergente com evidências para o estudo da realidade (Yin, 2005). A *triangulação de dados* obtidos com a Ficha de observação das oportunidades educativas, Escala de envolvimento, a Escala de empenhamento e as entrevistas permitiram o cruzamento de dados provenientes de várias fontes, técnicas e instrumentos. Estes dados foram cruzados com as notas de campo e outros documentos recolhidos pela investigadora. Os dados foram ainda cruzados, a cada passo, com as informações recolhidas nos dossiers de estágio das alunas. A *triangulação de investigadores* foi conseguida entre a investigadora da pesquisa e uma investigadora externa que acompanhou toda a pesquisa e possibilitou a discussão e a reflexão crítica e objectiva de todo o percurso. Esta investigadora participou na análise de conteúdo das entrevistas confirmando a categorização efectuada. Mais dois momentos significativos, no percurso deste trabalho, contribuíram para esta modalidade de triangulação. Um momento refere-se à fase em que uma investigadora externa comparou com a investigadora da pesquisa dados de observação da Ficha de oportunidades educativas, Escala de envolvimento e Escala de Empenhamento, através de observações efectuadas no terreno por ambas as investigadoras. E, o outro momento refere-se à inserção e à observação efectuada por uma investigadora externa no contexto de pesquisa e que permitiu presenciar, examinar, compreender, consciencializar e avaliar objectivamente a realidade e a acção dos intervenientes do jardim de infância em estudo.

Será interessante referir com Stake (2005) que as interpretações alternativas, não invalidam os dados do investigador, antes podem constituir um contributo enriquecedor para a investigação.

As referências teóricas de pedagogos como Freinet, Dewey, Malaguzzi, entre outros, permitiram ainda uma *triangulação teórica*, dado que os referenciais desses autores da pedagogia da infância orientaram a interpretação dos dados obtidos na investigação.

A especificação dos momentos e dos processos de triangulação descritos serão assinalados, também, ao longo do estudo.

Também é importante referir que *critérios de rigor e ética*, outra forma de triangulação, presidiram, antes de mais, a todo o percurso de investigação. Em primeiro

lugar pelo uso de instrumentos partilhados pela comunidade científica<sup>21</sup> e pelo treino<sup>22</sup> da investigadora em momentos prévios à sua aplicação. Em segundo lugar, pelo rigor da monitorização e pela significância construída no processo. Em terceiro lugar, pelo cuidado e pela autenticidade tida na descrição e na interpretação dos dados.

### **8.5.1 Instrumentos de recolha de dados e os procedimentos metodológicos**

A recolha de dados desta investigação centrou-se, como foi referido anteriormente, numa diversidade de instrumentos e técnicas que foram colectadas no portfólio de investigação. Neste ponto do trabalho pretende-se descrever cada instrumento e explicitar o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha e tratamento dos dados.

#### **8.5.1.1 As notas de campo, os registos escritos, as produções de natureza reflexiva, documentos oficiais da instituição em estudo e evidências significativas como fotografias e filmes**

Os diferentes elementos que integram o portfólio de investigação tais como notas de campo, registos escritos, produções de natureza reflexiva, documentos oficiais da instituição, evidências significativas como fotografias e filmes e produções de natureza reflexiva constituíram uma panóplia imensa de informações que complementaram todo o estudo. As notas de campo, outros registos escritos e produções de natureza reflexiva descrevem detalhadamente situações e ocorrências ao longo do tempo. Os documentos oficiais da instituição representam como esta é definida pelos vários intervenientes da mesma. Os materiais fotográficos e os filmes sugerem aspectos da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes.

Estes materiais têm interesse, também, pela triangulação de dados que é possível fazer com outras informações recolhidas por outros instrumentos e fontes.

#### **8.5.1.2 A ficha de observação das oportunidades educativas das crianças**

A ficha de observação das oportunidades educativas das crianças tem origem no Projecto EEL – Effective Early Learning (Pascal e Bertram, 1999)<sup>23</sup>. É uma ficha de observação composta por vários itens: experiências de aprendizagem; oportunidades de

---

<sup>21</sup> Como a Ficha de oportunidades educativas que inclui a Escala de envolvimento (Pascal e Bertram, 1999) e a Escala de empenhamento do adulto (Leavers, 1994; Pascal e Bertram, 1999)

<sup>22</sup> A investigadora teve formação e treino nessas escalas, no âmbito da formação realizada no projecto DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias (1997-2000)

<sup>23</sup> Sob a coordenação científica de Júlia Oliveira-Formosinho, este instrumento foi adaptado, à realidade portuguesa, pela Associação Criança e pelo projecto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias promovido pelo ME-DEB-NEPE (1997-2000)

escolha proporcionadas às crianças; formas de organização do grupo; modos predominantes de interacção criança/adulto; e escala de envolvimento. Este instrumento de observação destina-se ao contexto de jardim de infância e evidencia o seu quotidiano. Assim, observa-se uma amostra de crianças, determinada em função dos objectivos da investigação, para obter informações sobre o quotidiano da criança no contexto de jardim de infância.

A ficha de observação das oportunidades educativas das crianças num primeiro item permite, através de uma escala, identificar os *níveis de iniciativa da criança* possibilitados pela organização da sala. Os níveis são classificados de 1 a 4:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança. Esta tem que fazer a actividade proposta

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas de entre determinadas actividades.

Nível 3 – Há algumas actividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha à criança

Um segundo item permite conhecer as *experiências de aprendizagem* proporcionadas à criança, dispostas pelas três áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e respectivos domínios<sup>24</sup>.

Um terceiro item permite detectar o tipo de *interacção dominante* entre criança-criança e criança-adulto nas mais diversas vertentes.

Um quarto item permite entender *as formas de organização do grupo* dominantes (grande grupo; pequeno grupo; par; individual) assinalando-se a situação predominante no momento da observação.

Um quinto item corresponde à Escala de envolvimento da criança<sup>25</sup> (Laevers, 1994b) que é composta por cinco níveis assinaláveis. Esses níveis são:

Nível 1 – Inactiva

Nível 2 – Actividade interrompida

Nível 3 – Actividade mais ou menos contínua

Nível 4 – Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 – Actividade contínua e intensa

---

<sup>24</sup> Área de Formação pessoal e social; Área das Expressões e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão plástica, motora, dramática e musical; Área do conhecimento do mundo

<sup>25</sup> A investigadora teve formação e treino na escala de Envolvimento da criança no âmbito da formação realizada no projecto DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias (1997-2000)

Nesta investigação usou-se a Ficha de observação das oportunidades educativas das crianças em todos os seus itens. No ano lectivo de 2001-02 aplicou-se a ficha em todas as salas do jardim de infância, mas observando-se apenas um grupo de crianças de cada sala<sup>26</sup>, perfazendo um total de 39 crianças (Quadro 4). No ano lectivo 2003-04 aplicou-se a ficha em todas as salas do jardim de infância (excepto na sala dos três anos<sup>27</sup>), observando-se também apenas uma parte do grupo de crianças de cada sala, perfazendo um total de 30 crianças (Quadro 4).

<b>Quadro 4 – Total de crianças observadas por anos lectivos e por sala: Ficha de oportunidades educativas da criança</b>						
	<b>Grupo 5anos</b>	<b>Grupo 4anos</b>	<b>Grupo 3anos</b>	<b>Grupo Misto</b>	<b>Total de crianças</b>	<b>Total de observações</b>
<b>Ano lectivo 2001-02</b>	10	10	9	10	39	156
<b>Ano lectivo 2003-04</b>	10	10	--	10	30	120

As crianças foram seleccionadas aleatoriamente, tendo em consideração um número igualado de meninas e de meninos. Em cada ano lectivo, foram realizadas quatro observações por cada criança, o que perfaz um total de 156 observações no ano lectivo 2001-02 e um total de 120 observações no ano lectivo de 2003-04 (Quadro4). Estabeleceu-se que duas observações seriam feitas na parte da manhã e duas da parte de tarde. Cada momento de observação tinha a duração de cinco minutos. Simultaneamente a investigadora efectuava o registo da observação na ficha (em espaço próprio). No final da observação pontuava os diferentes itens e níveis da escala da Ficha de oportunidades educativas da criança. Este procedimento permitia obter informação representativa das oportunidades educativas nos diferentes tempos da rotina diária e sobre o quotidiano das salas em estudo.

A Escala de envolvimento da criança é um instrumento usado pela comunidade científica, não só portuguesa, como internacional. Este facto permite, por um lado, comparações de resultados, entre investigadores de realidades diferentes, o que constitui um tipo de triangulação de fontes e, por outro lado faculta uma monitorização do

<sup>26</sup> Os autores aconselham a seleccionar um grupo de crianças por contexto. Deste modo, considerou-se que a amostra de crianças por sala, indicada no Quadro 4, era representativa para obter a informação pretendida. Neste sentido, optou-se ainda por observar grupos formados por igual número de meninos e meninas.

<sup>27</sup> A investigadora não tinha facilidade em observar esta sala, pois a educadora não era cooperante de estágios nesse ano lectivo

processo de investigação. Estas possibilidades aumentam a validade e confiabilidade do estudo.

### 8.5.1. 3 A Escala de empenhamento do adulto

A Escala de empenhamento do adulto (Laevers, 1994b) baseia-se no conceito de que a natureza da relação entre o adulto e crianças pode ser categorizada como apresentando ou não características de empenhamento. Assim, Laevers (1994b) identificou três categorias grandes categorias: *sensibilidade, estimulação e autonomia*. Com estas categorias Laevers (1994b) construiu uma grelha de observação na qual especificou vários tipos de comportamento em cada uma destas categorias. Pascal e Bertram (1999) adaptaram e utilizaram esta escala no âmbito do Projecto EEL – Effective Early Learning, pois consideraram que este instrumento possibilita “*fazer uma avaliação objectiva da qualidade das interacções de um adulto com uma criança*” (Pascal e Bertram, 1999:30). É que, se parte do pressuposto de que a qualidade das interacções entre adulto e crianças é um factor crítico na eficácia das experiências de aprendizagem (Pascal e Bertram, 1999). Assim, para explicitar algumas atitudes referentes a cada uma das categorias utiliza-se a citação de (Pascal e Bertram, 1999:30):

*“Sensibilidade – trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.*

*Estimulação – Esta é a forma por que o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções*

*Autonomia – Este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais”*

A escala de empenhamento<sup>28</sup> é composta por estas três categorias e cada uma delas é caracterizada por um conjunto de atitudes. O investigador deve observar as três categorias, numa acção, durante dois minutos e registar resumidamente o que observou em folha própria. Após os dois minutos de observação o investigador deve ponderar sobre as categorias observadas (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia) e decidir quais as atitudes predominantes no adulto observado nessas três categorias, pontuando-

---

<sup>28</sup> Sob a coordenação científica de Júlia Oliveira-Formosinho, este instrumento foi adaptado, à realidade portuguesa, pela Associação Criança e pelo projecto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias promovido pelo ME-DEB-NEPE (1997-2000)

as através de uma escala de cinco pontos<sup>29</sup> e assinalando em local próprio na folha de registo.

Nesta investigação usou-se a Escala de empenhamento do adulto<sup>30</sup> no ano lectivo 2001-02 para avaliar as características iniciais das educadoras a esse nível e posteriormente voltou-se a aplicar a mesma escala em 2003-04 (Quadro 3). Para tal, observaram-se, em cada ano lectivo, as educadoras participantes no estudo (Quadro 5), em momentos de actividade. Combinou-se que cada observação duraria três minutos. Cada educadora seria observada em dois dias diferentes e em cada dia seria observada cinco vezes seguidas de manhã e cinco vezes seguidas de tarde. Simultaneamente a investigadora efectuava o registo da observação na ficha de observação (em espaço próprio). No final da observação ponderava sobre as atitudes e pontuava imediatamente. Acresce referir que no total cada educadora foi observada durante 60 minutos. Estes procedimentos permitiam obter informação representativa das atitudes de empenhamento das educadoras nos diferentes tempos da rotina diária e o quotidiano das salas em estudo.

<b>Quadro 5 – Total de adultos observados por anos lectivos: Escala de empenhamento do adulto</b>																
<b>Ano lectivo 2001-02</b>	Educadora AL				Educadora CO				Educadora IN				Educadora PB			
	1º Dia Nº observ.		2º Dia Nº observ.		1º Dia Nº observ.		2º Dia Nº observ.		1º Dia Nº observ.		2º Dia Nº observ.		1º Dia Nº observ.		2º Dia Nº observ.	
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Duração de cada observação = 3min.																
<b>Ano lectivo 2003-04</b>	Educadora DO				Educadora AX				Educadora PB							
	1º Dia Nº observ.		2º Dia Nº observ.		1º Dia Nº observ.		2º Dia Nº observ.		1º Dia Nº observ.		2º Dia Nº observ.					
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T				
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
Duração de cada observação = 3min.																

<sup>29</sup> A escala composta por cinco pontos representa um continuum dos níveis de empenhamento que vai do um aos cinco. Cada ponto da escala retrata o grau em que as acções observadas representam atitudes de apoio à aprendizagem das crianças. Explicita-se a pontuação de um a cinco: o ponto 5 – Atitudes de total empenhamento; o ponto 4 – Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento; o ponto 3 – Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento; o ponto 2 – Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento; o ponto 1 – atitudes de total falta de empenhamento (ME-DEB-NEPE, 1998)

<sup>30</sup> A investigadora teve formação e treino na escala de Empenhamento do adulto no âmbito da formação realizada no projecto DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias (1997-2000)

A Escala de empenhamento do adulto é um instrumento usado pela comunidade científica nacional e internacional. Este facto permite, por um lado, comparações de resultados, entre investigadores de realidades diferentes, representando um tipo de triangulação de fontes e, por outro lado, faculta uma monitorização do processo de investigação. Estas possibilidades aumentam a validade e confiabilidade do estudo.

#### 8.5.1. 4 As entrevistas

Entre as técnicas de recolha de informações, disponíveis em metodologia qualitativa, a entrevista é uma das mais utilizadas. Ludke e André (1986) consideram que a técnica de entrevista desempenha um papel importante na actividade científica e especificamente na pesquisa em educação.

Sendo a entrevista *“uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”* (Moser e Kalton, 1971 cit. Bell, 1997:118), permite captar a informação desejada de uma forma directa e imediata *“praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”* (Ludke e André, 1986: 34). A técnica de entrevista possibilita, também, ter acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores. No fundo permite aceder aos significados que as pessoas atribuem às *coisas* e às situações (Ludke e André, 1986), respeitando como refere Quivy e Campenhoudt *“os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”* (1992:195). Deste modo, a entrevista possibilita um *“grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”* (Quivy e Campenhoudt, 1992:195) que constituem uma das grandes vantagens desta técnica.

Nesta investigação, utilizaram-se os Guiões de entrevistas propostos pelo EEL Project / Projecto DQP – Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar (ME-DEB- NEPE, 1998), por se considerarem abrangentes e adequados à problemática em estudo<sup>31</sup>. Os guiões das entrevistas foram utilizados apenas como referência e orientação para o entrevistador. Assim, o guião teve como função, por um lado, *“levantar uma série de tópicos”* (Bogdan e Biklen, 1994:135) e não fugir, durante a entrevista, demasiado ao assunto em estudo. E, por outro lado, no desenrolar da entrevista, possibilitou ao entrevistado definir o seu conteúdo. Por estes motivos pode considerar-se que se efectuaram

---

<sup>31</sup> Além disso, a investigadora estava familiarizada com os referidos guiões dada a formação que realizou no âmbito do Projecto DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias (1997-2000)

entrevistas semi-estruturadas. Quivy e Campenhoudt esclarecem a função do guião das entrevistas semi-estruturadas através das seguintes considerações:

*“Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (1992: 194).*

Foi neste quadro flexível que a investigadora se colocou quando escolheu o guião e realizou todas as entrevistas, desta investigação. Ludke e André explicitam esta postura que corresponde à entrevista semi-estruturada a partir da seguinte definição:

*“a entrevista semi-estruturada, (é aquela) que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986 :34).*

Estas entrevistas pelo grau de flexibilidade e maleabilidade de aplicação são, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), consideradas apropriadas para recolher dados em estudos qualitativos, como acontece nesta investigação.

O grupo de entrevistados foi constituído por diferentes actores do cenário de educação pré-escolar em estudo. Era necessário entrevistar uma educadora, uma auxiliar de educação, a coordenadora do jardim de infância, um director, um pai/mãe e duas crianças. Tratava-se de seleccionar um pequeno grupo de sujeitos e não uma amostra extensiva. É sabido que em investigação qualitativa se trabalha com amostras mais pequenas, do que em investigação quantitativa, e que no primeiro caso as amostras tendem a ser intencionais, enquanto que as segundas são aleatórias (Bogdan e Biklen 1994; Almeida, e Freire, 1997).

Deste modo, os indivíduos foram seleccionados, tendo-se partido do pressuposto de que representariam particularmente bem o conjunto de sujeitos que iam retratar<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Por exemplo um pai que representasse convenientemente o grupo de pais; uma educadora que representasse comumente o grupo de educadoras etc. Nesta selecção, a investigadora teve a colaboração da coordenadora pedagógica por conhecer melhor alguns desses actores e por a sua opinião, em conjunto com a investigadora, contribuir para uma escolha o mais objectiva, isenta e criteriosa possível. É que, deste modo, estava-se a ter como cuidado metodológico, usar mais do que uma perspectiva para, assim, reduzir as possibilidades de enviesamento.

Posteriormente, foram contactados para se perceber se teriam disponibilidade para participar na realização da entrevista.

Assim, como referem Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (1997) tratou-se de um método não probabilístico de amostragem, que se revela muito útil quando se pretende estudar determinado grupo e não amostras de sujeitos. Para explicitar melhor esta noção atente-se à definição que Almeida e Freire apresentam:

*“A diferenciação entre grupos e amostras de sujeitos prende-se, por um lado, com o número de efectivos considerados (menor, em geral, no caso dos grupos) e, por outro, com a metodologia de amostragem seguida (menos aleatória no caso dos grupos)” (1997: 104-105)*

Nesta linha pode-se dizer que se tratou de uma amostra intencional tal como ela é definida por Almeida e Freire na medida em que:

*“determinado grupo de indivíduos ‘representa’ particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo” (1997:105).*

Acresce ainda referir que os estudos de grupos trazem vantagens quando se pretende estudar determinado assunto em profundidade mas, por outro lado, perde-se *“qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras para além daquelas em que a investigação se concretizou”* (Almeida e Freire, 1997:104), o que não contrariava o estudo que se desejava levar a cabo.

Para garantir a validade e a fiabilidade das entrevistas consideraram-se, ainda, algumas exigências e cuidados, recomendados por alguns autores, nesta fase de recolha dos dados.

Previamente ao momento da entrevista, os sujeitos de investigação eram contactados e informados sobre *“os objectivos da entrevista”* (Ludke e André, 1986:37) e garantia-se que as informações fornecidas seriam *“utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa”* (Ludke e André, 1986:37) respeitando o sigilo e o anonimato dos informantes (Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994). Este contacto servia, igualmente, para obter a adesão e o consentimento dos sujeitos para participar na investigação, através da realização da entrevista. Após o consentimento dos

participantes, neste primeiro contacto pessoal, era marcada a data, a hora e o local para fazer a entrevista. Acresce referir que todos os sujeitos contactados acederam a realizar a entrevista com disponibilidade e interesse em colaborar.

As entrevistas foram realizadas no jardim de infância em estudo. Procurou-se, encontrar um espaço adequado à realização da entrevista (um dos gabinetes da instituição em estudo) – reservado, sem ruídos perturbadores da atenção, cómodo e que permitisse não ter interrupções.

As informações sobre sigilo e anonimato foram sempre repetidas aos participantes no início de cada entrevista. E, após o pedido do investigador e o consentimento do entrevistado para gravar a conversa garantia-se aos informantes a possibilidade de corrigir alguma resposta após o final da entrevista ou depois da transcrição das mesmas (Woods, 1987). No grupo de entrevistados, deste estudo, nenhum manifestou a necessidade de requerer esse direito o que, nesta dimensão, contribui para a validade dos dados obtidos.

No decorrer das entrevistas procurou-se criar um clima de conforto, confiança, empatia, credibilidade e relação (Woods, 1987; Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994) para que o entrevistado se sentisse à vontade para falar e se expressar livremente. Para criar este clima é importante que o entrevistador encoraje os entrevistados a falarem. Assim, estar atento; acenar com a cabeça; utilizar expressões faciais adequadas; e não emitir juízos de valor acerca do que o entrevistado revela (Woods, 1987; Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994) são, entre outras, algumas das atitudes do entrevistador que ajudam à estimulação das respostas. Saber ouvir é outra atitude, do entrevistador, que ajuda a criar um clima propício à entrevista. Ouvir pacientemente o que a pessoa tem para dizer não interrompendo ou desviando as respostas, *“como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”* (Bogdan e Biklen, 1994:137), são algumas das atitudes que desenvolvem um sentimento de confiança e relação facilitadora da comunicação. Igualmente, saber esperar nos momentos de silêncio e saber utilizá-los para colocar uma questão apropriada são atitudes que favorecem o fluir da comunicação. Por vezes torna-se necessário fazer perguntas de esclarecimento ou de especificação sobre o que o sujeito está a dizer. Neste caso, como referem Bogdan e Biklen, quando não se conseguir compreender o que o entrevistado está a exprimir *“faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar”* o assunto (1994:137). A técnica de entrevista (semi-estruturada) requer flexibilidade por parte do

entrevistador (Bogdan e Biklen, 1994) para, sem condicionar as respostas, tentar captar com detalhe o que vai no interior do entrevistado.

Os cuidados, anteriormente relatados, fazem parte de um conjunto de exigências que Ludke e André referem ser necessário, devido a *“um muito grande respeito pelo entrevistado”* (1986:35) e que os bons entrevistadores devem possuir. Então, ao longo do percurso das entrevistas, procurou-se ter presentes estas referências.

Acresce de resto dizer, como foi anteriormente descrito, que as entrevistas foram flexivelmente orientadas por um guião contendo os pontos principais sobre a problemática desta investigação. Procurou-se efectuar todas as questões contidas no guião, embora nem sempre pela ordem aí indicada, dependendo este facto do desenvolvimento da própria entrevista.

Finalmente, resta dizer que no total foram efectuadas catorze entrevistas. Sete em cada um dos anos lectivos, antes indicados. As entrevistas oscilaram, em duração, entre cerca de 40 min. e 60 min. Todas as entrevistas foram gravadas em fita magnética, por um lado, pela vantagem de captar, de forma completa (Bogdan e Biklen 1994), tudo o que os entrevistados referiam e, por outro lado, para deixar o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado e captar:

*“toda uma gama de gestos, expressões, entoações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efectivamente dito”* (Ludke e André, 1986:36).

À medida que se efectuavam as entrevistas ia-se fazendo a sua transcrição literal. Este processo revelou-se extremamente moroso. Os autores, Bogdan e Biklen, estimam que *“uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados (...) isto significa centenas de horas do seu trabalho”* (1994:173). Mas, por outro lado, este processo permitiu ter um contacto, actualizado e próximo dos dados que proporcionou um domínio geral e um conhecimento aprofundado de toda a informação obtida que se tornou extremamente útil na fase de categorização das informações.

Referiu-se, anteriormente, que foram efectuadas e transcritas catorze entrevistas, as quais permitiram ter um conhecimento abrangente da problemática em causa e ir, posteriormente, tomando decisões acerca da intervenção, bem como, passar para uma fase de maior especificidade e aprofundamento do estudo do caso.

#### 8.5.1.4.1 A especificidade das entrevistas a crianças

A especificidade das entrevistas a crianças requer, neste trabalho, que se faça um breve destaque no conjunto das restantes entrevistas que foram efectuadas aos adultos. Essa especificidade exige, também, que se refiram os cuidados e as condições particulares que foram criadas para manter a confiabilidade, a consistência e a validade deste estudo.

A prática de entrevistar crianças tem vindo a ser, nos últimos anos, muito valorizada em vários estudos. Antes, era uma técnica pouco explorada na literatura por se pensar que a criança era incapaz de falar das suas ideias, experiências e opiniões e por ser difícil entrevistá-la (Walsh, Tobin e Graue, in Spodek, 2002). Actualmente surge uma nova vaga em relação a esta atitude, cujos autores afirmam a crença de que a criança é capaz de dar informações e exprimir opiniões.

Reiterando esta perspectiva, emerge como primeira crença a concepção de criança *competente* (capaz de comunicar, exprimir, levantar hipóteses, relacionar factos etc.) (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Zabalza, 1996; Jenks, 2001 in Christensen e James, 2001; Christensen e James, 2001 in Christensen e James, 2001)

A segunda crença afirma a concepção de criança *sujeito de direitos* (que deve ser ouvida acerca de temas que lhe dizem respeito, pois isso pode ajudar os adultos a tomar melhores decisões) (Unicef - Convenção dos direitos da criança, 1989; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Pinto e Sarmiento, 1997).

Neste cenário, sublinha-se como terceira crença o reconhecimento da *alteridade* da criança. Esta noção explicita que as crianças, não só, são diferentes dos adultos, como não são adultos em miniatura nem, tão pouco, são seres em desenvolvimento até (à espera) de se tornarem adultos (Oliveira-Formosinho e Araújo, s/d). Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Araújo referem que a criança deve ser entendida “*como um ser humano pleno de direitos e competências que deverão ser valorizados per se*” (s/d:7) e, como tal capaz de “*compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social*” (s/d:6)

A quarta crença afirma a concepção de criança participante activa, co-construtora de conhecimento, identidade, cultura e com voz própria que deverá ser considerada (Dahlberg, Moss e Pence, 1999). Esta é, também a perspectiva da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Neste contexto, as entrevistas constituem uma das melhores oportunidades para perceber o que a criança pensa. É que, as entrevistas às crianças constituem “*uma oportunidade dirigida para a recolha directa de dados, permitindo ao investigador fazer perguntas aos informantes*” (Walsh, Tobin e Graue, in Spodek, 2002:1055). Sendo considerada uma técnica útil e adequada, a entrevista tem sido usada e aconselhada por vários autores na pesquisa educacional com crianças pequenas (Mayall, 2001 in Christensen e James, 2001; O’Kane, 2001 in Christensen e James, 2001; Scott, 2001 in Christensen e James, 2001; Roberts, 2001 in Christensen e James, 2001; Walsh, Tobin e Graue, in Spodek, 2002). Porém, alguns cuidados específicos devem ser tomados para que as entrevistas com crianças decorram num cenário o mais natural possível e as informações tenham consistência e validade. Assim, nesta investigação seguiram-se procedimentos indicados na literatura sobre cuidados acrescidos a ter nas entrevistas a crianças. Nos dois anos lectivos em que foram realizadas as entrevistas seguiram-se os mesmos procedimentos que se descrevem seguidamente. Usou-se nesta investigação, como foi anteriormente referido, um guião semi-directivo de entrevista a crianças<sup>33</sup>, identificado como um dos mais adequados para entrevistas a crianças (Oliveira-Formosinho e Araújo, s/d). Contactaram-se duas crianças, de grupos etários diferentes, e perguntou-se se queriam ajudar os adultos num trabalho, participando numa conversa e respondendo a algumas perguntas. As crianças prontamente mostraram vontade em colaborar. Esta estratégia de entrevistar crianças aos pares ou em pequenos grupos é sugerida por D’Amato (1986) e Baturka e Walsh (1991) referidos por Walsh, Tobin e Graue (in Spodek, 2002) e por Oliveira-Formosinho e Araújo (s/d) que consideram que duas ou um pequeno grupo de crianças é um procedimento que deixa as crianças mais relaxadas por estarem acompanhadas e, por isso, mais à vontade na entrevista para se entreajudarem, lembrarem-se de situações, discutirem e até completarem-se nas respostas.

As entrevistas a crianças requerem cuidados especiais no modo como se formulam as perguntas e no ambiente que é criado ao serem realizadas. Assim, combinou-se que as entrevistas seriam feitas num gabinete do jardim de infância, por ser um local conhecido das crianças e com condições adequadas para a entrevista. Neste contexto, considerou-se que a qualidade das respostas dependeria, entre outros factores, da familiaridade das crianças com o local, pois este pode contribuir para reduzir algumas inseguranças e favorecer a motivação das crianças para responder (Oliveira-

---

<sup>33</sup> Guião do Projecto DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias (1997-2000)

Formosinho e Araújo, s/d). Combinou-se, também, que não seria a investigadora<sup>34</sup> a fazer as perguntas às crianças, mas seriam dois dos adultos que estão com as crianças diariamente nas salas de actividades e que mantêm uma relação muito próxima e de à vontade com as crianças. Neste contexto, consideramos que a qualidade das respostas dependeria, entre outros factores, da qualidade da relação entre os entrevistadores e as crianças entrevistadas (Walsh, Tobin e Graue (in Spodek, 2002). Deste modo, criou-se um ambiente para um relato livre, espontâneo, natural e o mais próximo possível de uma conversa do dia a dia entre adultos e crianças. Pensa-se, igualmente, ter contribuído para evitar o tipo de respostas que as crianças sabem que são socialmente aceites, isto é, que as crianças consideram que satisfazem o adulto, pois é aquilo que o adulto quer ouvir (Oliveira-Formosinho e Araújo, s/d). O investigador esteve presente para auxiliar nalguma dúvida ou problema que surgisse e para dar indicações aos entrevistadores sobre o aprofundamento das respostas, sobretudo naquelas em que as crianças se limitavam a dar respostas do género: “sim”, “não”, “muito” etc.

As crianças mostraram-se disponíveis em responder às perguntas, embora tivessem começado a entrevista com uma certa timidez e um ar desconfiado. Mas, ao fim de algum tempo respondiam espontaneamente, não se encontrando grandes dificuldades em obter as respostas das crianças. E, embora as suas frases fossem frequentemente curtas e com baixo conteúdo linguístico, as crianças revelaram, de modo geral, ter percebido o que o adulto lhes perguntava, tendo respondido a todas as perguntas.

#### **8.5.1. 5 A consulta documental de dossiers de prática pedagógica das estagiárias**

Os dossiers de prática pedagógica<sup>35</sup> das estagiárias do curso de educação de infância possuem um manancial de relatos e informações que mostram, ilustram e testemunham o que foi efectuado e transformado nas salas em estudo, dado que as alunas estagiavam nas salas de jardim de infância em pesquisa. Os dossiers de estágio incluíam todo o tipo de documentação produzida pelas estagiárias durante o ano de

---

<sup>34</sup> Apesar das crianças conhecerem a investigadora, por ter visitado as suas salas de actividades várias vezes nesses anos de pesquisa, considerou-se que pessoas mais familiares às crianças as deixariam mais à vontade na entrevista.

<sup>35</sup> Até ao ano lectivo de 2004-05 este documento de compilação, descrição e reflexão sobre a prática pedagógica era denominado de dossier de estágio. Porém, a partir desse ano lectivo tendo-se pretendido dar-lhe um carácter mais reflexivo passou a chamar-se Portfólio reflexivo. Usa-se, neste trabalho, a denominação de dossier de estágio porque este ocupou a maior parte do tempo desta investigação e porque a elaboração do Portfólio reflexivo (a partir de 2004-05) estava a dar os primeiros passos e, por isso, a sua elaboração era ainda principiante e, até ao final desta investigação, ainda um pouco incipiente para ser considerado como tal.

estágio<sup>36</sup>: descrições, análises e reflexões sobre actividades e projectos; planificações; registos de observação; organização do espaço, do tempo e dos materiais; elaboração de instrumentos de trabalho; relatório de reuniões; narrações de intervenção ao nível da instituição ou da comunidade, nomeadamente com os pais e outros agentes; caracterizações do meio, instituições e crianças; recolha e análise de documentos da instituição como o Projecto educativo, Plano anual de actividades, Regulamento Interno e Plano Curricular; inquéritos; entrevistas e outras produções que as estagiárias considerassem significativas. Os dossiers incluíam, ainda, um tipo de documentação não escrita que poderia compreender desde as fotografias, filmes e gravações às produções das crianças.

Todos esses documentos possuíam um considerável interesse na medida em que eram reveladores da acção, das decisões e das práticas concretizadas e que de, algum modo, eram expressão da equipa pedagógica da sala. É que, acresce dizer, as educadoras não escrevem sobre a sua prática, mas as estagiárias tem de o fazer e incluem essas produções no dossier de estágio que é partilhado e do conhecimento da respectiva educadora. Este último, aspecto também é revelador da validade deste documento. Por seu turno, o seu interesse, neste estudo, reside na sua utilização triangulada com outros dados.

A análise documental do conteúdo dos dossiers de prática pedagógica das estagiárias do curso de educação de infância permitiu aceder e verificar como foram postos em prática os processos de reflexão e mudança resultantes da formação em contexto. Possibilitou, ainda, perceber a evolução dos conhecimentos e a transformação da prática.

### **8.6. O portfólio de investigação e o tratamento dos dados**

Os dados recolhidos constituem um material bruto que necessita ser tratado de modo a se conseguir a sua redução, simplificação, selecção e organização, até se obterem elementos manuseáveis que permitam estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões (Gomez, Flores e Jiménez, 1999). O tratamento dos dados é uma das tarefas mais difíceis no processo de investigação qualitativa. É que, o

---

<sup>36</sup> O investigador colectou ao longo dos anos, deste estudo, todos os dossiers do estágio final das alunas. Este procedimento foi muito importante, também, para recuperar e examinar informação. Como refere Yin “*O objectivo principal ao fazer isso [refere-se à colecta e armazenamento de documentos] é, novamente, fazer com que os dados possam ser prontamente recuperáveis para inspecção ou nova leitura*” (2005:131)

grande volume de dados recolhidos durante o estudo, a sua natureza predominantemente verbal ou escrita e o carácter diverso e polissémico dos dados fazem com que esta tarefa seja extremamente complexa e trabalhosa. A descrição deste processo é o que se pretende apresentar neste ponto do trabalho.

#### **8.6.1 As notas de campo, os registos escritos, as produções de natureza reflexiva, documentos oficiais da instituição em estudo e evidencias significativas como fotografias e filmes**

Os diferentes elementos que integram o portfólio de investigação tais como notas de campo, registos escritos, produções de natureza reflexiva documentos oficiais da instituição, evidencias significativas como fotografias e filmes e produções de natureza reflexiva constituíram um material imenso e forneciam informações riquíssimas que complementavam todo o estudo e, por isso, era necessário tratar e analisar. O tratamento desta informação veio a efectuar-se, ao longo do percurso da investigação, através de procedimentos de organização, sistematização, análise documental, sugerida pela produção do estudo e não a pretexto de objectivos ou categorias previamente definidas.

#### **8.6.2 A ficha de observação das oportunidades educativas das crianças**

Os dados obtidos nos diferentes itens da *Ficha de observação das oportunidades educativas das crianças* necessitaram de ser reduzidos e sistematizados<sup>37</sup>. Como tal, os dados obtidos pelos diferentes requisitos de observação e aplicação das escalas, que integram esta ficha, de um modo genérico, foram submetidos a procedimentos de cálculo, média e percentagens dos dados<sup>38</sup>, para ser possível comparar e contrastar as informações.

Assim, no que diz respeito à escala *Níveis de iniciativa da criança* contabilizou-se o número de observações por nível. Depois calcularam-se as médias obtidas em cada nível. Finalmente, como o número total de crianças observadas no ano lectivo 2001-02 e no ano lectivo 2003-04 não era o mesmo, foi necessário transformar as médias em percentagem, para ser possível comparar e contrastar os dados.

---

<sup>37</sup> O mesmo procedimento foi efectuado com os dados dos dois anos lectivos (2001-02 e 2003-04) em que a Ficha de observação foi aplicada.

<sup>38</sup> A utilização de procedimentos de natureza quantitativa integrados com procedimentos qualitativos, numa investigação qualitativa, é aceite por diferentes autores como um contributo complementar ao estudo da realidade e como um meio de complementar a validade e a fiabilidade do estudo (Serrano, 2004). Pese embora a natureza quantitativa de alguns procedimentos, o paradigma de análise qualitativa que se definiu para este estudo manteve-se ao longo de todo o percurso. É que, os resultados obtidos nesta investigação, foram usados numa perspectiva qualitativa, pois serviram à investigadora para monitorizar as situações, compreender os fenómenos e interpretar o percurso das acções e das mudanças e nunca para tirar conclusões, fazer análise estatística ou generalizar resultados.

No que se refere ao item de observação *Experiências de aprendizagem* proporcionadas à criança contabilizou-se o número de observações por cada área e domínio. Depois calcularam-se as percentagens correspondentes devido ao número total de crianças observadas em 2001-02 e em 2003-04 não ser o mesmo e para ser possível comparar e contrastar os dados.

Quanto ao item de observação *Interacção dominante* contabilizou-se o número de observações por cada vertente. Depois, como o número total de crianças observadas em 2001-02 e em 2003-04 não era o mesmo, foi necessário proceder ao cálculo das percentagens correspondentes, para ser possível comparar e contrastar os dados.

O item *Formas de organização do grupo* dominante teve tratamento semelhante. Assim, contabilizou-se o número de observações por cada posição dominante e, depois procedeu-se ao cálculo das percentagens correspondentes, devido ao número total de crianças observadas em 2001-02 e em 2003-04 não ser igual, e ser possível comparar e contrastar os dados.

Finalmente, quanto à *Escala de envolvimento* das crianças calcularam-se as observações por cada nível, nos diferentes anos lectivos. Seguidamente, fez-se o cálculo da média obtida em cada ano lectivo, para se compararem e contrastarem os dados.

### **8.6. 3 A Escala de empenhamento do adulto**

Os dados obtidos nos diferentes itens da *Escala de empenhamento* do adulto foram tratados da seguinte forma. Primeiro calculou-se o número de observações pelas disposições e níveis correspondentes. Depois calcularam-se as médias por cada disposição e níveis, em cada ano lectivo, para se compararem e contrastarem os dados.

### **8.6. 4 As entrevistas**

Os dados em estado bruto (Bell, 1997) provenientes das entrevistas realizadas e transcritas necessitam de ser organizados e sistematizados, como referem Bogdan e Biklen (1994), com o objectivo de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros. Assim, o conjunto de dados, designado por Vala (1986) de corpus de análise, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução (através do sistema de categorização e codificação dos dados) com o objectivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação (Vala, 1986).

Neste contexto, acresce referir que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que, segundo Vala (1986:103), “*exige a maior explicitação*”

*de todos os procedimentos utilizados*". É essa explicitação dos procedimentos que se procurará mostrar, neste ponto do trabalho, pois este é um passo importante para a validação e a fidedignidade das informações que se apresentam numa investigação.

Assim, nesta pesquisa o processo de organização e sistematização dos dados teve duas etapas distintas: Numa primeira etapa e numa primeira abordagem ao corpus de análise foi efectuada uma primeira categorização a partir da leitura das entrevistas. Esta etapa visou encontrar alguns tópicos, à priori, definidos pelos Aspectos centrais da pedagogia da infância: dimensões curriculares integradas (Oliveira-Formosinho????????), mas também descobrir categorias emergentes que se relacionassem com a problemática inicialmente levantada nesta investigação. Importa referir que, segundo Vala, uma categoria é "*habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito*" (1986: 111). E, ainda para aquele autor (1986: 111) a inclusão de "*um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria*".

A natureza das unidades ou dos segmentos de texto que se devem utilizar dependem da problemática em estudo. Nesta pesquisa optamos pelas unidades de registo que são constituídas, de acordo com Vala, por "*a palavra, a frase (...) ou ainda um item*" ou por "*o tema ou a unidade de informação*" (1986: 114).

Acresce referir que, nesta investigação, o sistema de categorias pode ser considerado misto, pois orienta-se quer por uma categorização à priori quer por uma categorização emergente. Como refere aquele autor "*a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou à posteriori ou ainda através da combinação destes processos*" (1986:111). É que, no caso descrito, alguns pressupostos teóricos orientaram a construção das categorias. Quando isto acontece, Vala (1986) designa as categorias de categorias *à priori* pois, nesse procedimento, existem alguns pressupostos teóricos que orientam a sua elaboração. Mas, também se utilizaram categorias à posteriori, pois segundo Vala (1986) quando "*são as técnicas de análise de conteúdo utilizadas que são auto-geradoras dos resultados*" (Ghiglione e Matalon, 1980 cit. Vala 1986:113) e, como tal, auto-geradoras de categorias à posteriori, então as categorias emergem a partir dos dados obtidos, como também aconteceu nesta pesquisa

Neste quadro, Bardin designa de categorias emergentes as que são resultantes "*da classificação analógica e progressiva dos elementos [...]. O título conceptual de cada categoria, somente, é definido no final da operação*" (1994:119). Encontradas, as

categorias de análise de conteúdo, Vala aconselha a que elas sejam “*sujeitas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade*” (1986: 113). O teste de validade interna, descrito por Vala (1986), foi levado a cabo nesta pesquisa. Ele será referido mais adiante num outro momento desta dissertação.

Esta etapa, em que se procedeu a uma primeira categorização dos dados, pela sua riqueza heurística e exploratória, permitiu conhecer melhor o tema em estudo e perceber aspectos significativos, aspectos recorrentes e os aspectos mais discrepantes entre os vários sujeitos entrevistados. Pode-se afirmar que esta foi uma etapa que se caracterizou por uma produção de conhecimentos por via indutiva, tal como é ilustrado pelas abordagens qualitativas. Numa segunda etapa e numa nova abordagem ao corpus de análise procedeu-se à definição da codificação das categorias e à revisão da categorização anteriormente efectuada<sup>39</sup> (que resultara do quadro conceptual teórico e das questões emergentes da investigação empírica). Aqui, o processo integrou as dimensões indutivas e a dedutiva da investigação, como preconizam alguns autores (Vala, 1986; Ludke e André, 1986), uma vez que teve em conta o material empírico, a delimitação do problema e o quadro conceptual teórico anteriormente desenvolvido (Vala, 1986).

Assim, leram-se e releeram-se as transcrições das entrevistas cuidadosamente tendo em vista encontrar as categorias (que incluem informações mais abrangentes) e as respectivas subcategorias de codificação (que incluem informações mais específicas). Ao longo deste processo foram marcadas, nas próprias transcrições das entrevistas, as unidades de análise e a respectiva categoria ou subcategoria atribuída. O registo da unidade de análise foi indicado nas transcrições através de um parêntesis recto que indicava o seu início e fim. Foram, igualmente, anotadas as respectivas abreviaturas de codificação das categorias (processo que se descreve a seguir como foi efectuado).

A revisão da categorização que se realizou, nesta etapa, constituiu um estágio importante da validação interna dos dados uma vez que visou, por seu turno, assegurar a exaustividade e exclusividade das categorias propostas.

Vala refere-se à importância dos critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias no sentido de:

---

<sup>39</sup> Esta segunda abordagem é recomendada por vários autores como Guba e Lincoln citados por Ludke e André quando referem “*que se faça em seguida a avaliação do conjunto inicial de categorias*” (1986:43), bem como, por Bogdan e Biklen (1997) e por Bardin (1994)

*“garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (1986 :113).*

Este processo constitui *“um teste de validade interna das categorias”* (1986:113).

Guba e Lincoln (cit. Ludke e André, 1986) referem-se ainda a outros critérios como a homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. De acordo com Ludke e André, estes critérios significam que:

*“se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogéneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também (...) que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias é a sua credibilidade face aos informantes” (1986:43).*

Procurou-se nesta etapa de categorização seguir estes critérios de validade. Este último aspecto foi validado por outro investigador que verificou a categorização efectuada.

Acresce referir que as categorias são muito úteis porque visam *“simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação”* (Vala, 1986:110) de uma realidade ou um conjunto de dados. É que, em investigação, no processo de categorização dos dados procura-se agrupar todos os segmentos de texto que se relacionam com um dado conceito ou tema. Isto permite ao investigador identificar e analisar rapidamente os indicadores que descrevem esse conceito (Vala, 1986).

Assim, terminada esta fase de categorização dos dados, através da organização em categorias e subcategorias de codificação, foram-lhes atribuídas abreviaturas, como indicam Bogdan e Biklen (1994). Como por exemplo, para a categoria – Espaço e materiais – foi dada a abreviatura ESP/MAT (a primeira letra de cada uma das palavras). À subcategoria – Interior – foi atribuída a abreviatura ESP/MAT – INT (constituída pela abreviatura da categoria mais a abreviatura da subcategoria separada por um travessão). No caso das subcategorias terem sido divididas, ainda, noutras subcategorias menores procedeu-se, na mesma lógica, à atribuição de sucessivas

abreviaturas. Por exemplo, na sub-subcategoria – Espaço das salas – foi dada a abreviatura ESP/MAT – INT – ESPSAL. Estes códigos foram, igualmente, anotados nas transcrições das entrevistas ao lado dos parêntesis rectos que abrangiam as unidades de análise.

Construíram-se a seguir as listas com a codificação geral efectuada e criou-se uma série de quadros que integravam as categorias de codificação com as respectivas unidades de texto das transcrições das entrevistas.

Este processo foi trabalhoso e efectuada com rigor mas, apesar disso, para a sua validação exigiu, que fosse efectuada por outro investigador, uma revisão final com o intuito de verificar a constituição das categorias, das subcategorias, dos respectivos códigos e das abreviaturas. A revisão e a confirmação das marcações, efectuada por mais do que um investigador, são um procedimento importante para a validade e fidedignidade do estudo. Este processo que envolve mais do que um investigador no tratamento dos dados é recomendado e designado por Ludke e André (1986) de triangulação. A triangulação, neste caso, consistiu em encontrar concordância entre investigadores na forma de representar a informação obtida. Neste contexto, Ludke e André referem que, neste processo, se espera que *“haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis”* (1986:52).

A anterior categorização das entrevistas permitiu ter um conhecimento abrangente da problemática em causa. Porém, foi necessário passar para uma fase de maior especificidade e aprofundamento do problema. É que, a análise de conteúdo efectuada às entrevistas em 2001/02, o processo de categorização e a posterior descrição dos resultados revelou um conjunto colossal de informações que se revelava difícil de administrar no momento de confrontar estes dados com os dados das entrevistas de 2003/04 e com os resultados provenientes de outras fontes metodológicas. Por isso, houve necessidade de reduzir *o corpus de análise* de conteúdo das entrevistas seleccionando alguns temas e categorias, de modo a delimitar e seleccionar aspectos a aprofundar<sup>40</sup>. Ao tomar estas decisões metodológicas apoiamo-nos nas palavras de Vala,

---

<sup>40</sup> As pesquisas qualitativas são caracterizadas, como já foi anteriormente referido, pela recolha de dados e informação em “funil”. Isto significa, nas palavras de Bogdan e Biklen, que estas pesquisas *“de uma fase de exploração alargada (base maior do funil) passam para uma área mais restrita de análise dos dados (base mais estreita do funil)”* (1994:90). Foi partindo deste pressuposto que seleccionaram e reduziram alguns tópicos das entrevistas e com este material se constituiu aquilo a que Vala (1986) designa de *corpus de análise*.

acerca da constituição do *corpus de análise*, quando refere que “*o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma selecção, com base em critérios que explicitará*” (1986:109).

Para se proceder a esta selecção estabeleceram-se, como aconselha Vala (1986) a designar alguns critérios de redução. O primeiro critério orientou, genericamente, a selecção dos temas e das categorias de acordo com os aspectos que tinham sido mais significativos para a mudança e para a sustentação da qualidade no futuro. Um segundo critério que decorria, em parte, daquele referia-se às dimensões curriculares integradas que orientou a selecção destas categorias pela importância que tiveram no desenvolvimento da qualidade na instituição em estudo.

Assim, a primeira fase de análise de conteúdo incluía, basicamente, três grandes temas e as seguintes categorias:

Tema 1 – Aspectos centrais da pedagogia da infância

Categorias – Espaço e materiais; Tempo; Interação; Observação, planificação e avaliação das crianças; Projectos e actividades; Organização dos grupos

Tema 2 – Aspectos centrais do funcionamento da instituição

Categorias – Pais e comunidade; Finalidades e objectivos do jardim de infância, do projecto educativo e outros elementos; Gestão dos recursos humanos; Clima relacional; Sinais de qualidade e planos para melhoria da qualidade; Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional

Tema 3 – Aspectos transversais

Categorias – Igualdade de oportunidades; Formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional

A segunda fase de análise de conteúdo, com o objectivo da respectiva redução do corpus de análise, deu origem a três grandes temas e às seguintes categorias<sup>41</sup>:

Tema 1 – Aspectos centrais da pedagogia da infância

Categorias – Espaço e materiais; Tempo; Interação; Observação, planificação e avaliação das crianças; Projectos e actividades; Organização dos grupos

Tema 2 – Aspectos centrais do funcionamento da instituição

Categorias – Clima relacional; Trabalho de equipa

---

<sup>41</sup> É possível ver (nos anexos) a Lista de categorização da análise de conteúdo das entrevistas e os Quadros de categorização que integram o conteúdo das entrevistas os pormenores resultantes deste procedimento, bem como a codificação das categorias.

Tema 3 – Aspectos da formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional

Categorias – Formação em contexto, mudança e desenvolvimento

Em suma, da primeira lista de categorização para a segunda lista excluíram-se as categorias: Pais e comunidade; Gestão dos recursos humanos; Finalidades e objectivos do jardim de infância, do Projecto educativo e outros elementos; Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional; e Igualdade de oportunidades. Na análise do segundo grupo de entrevistas (2003-04) emergiu a categoria: Trabalho de equipa.

A lista de categorias das entrevistas às crianças, dada a sua especificidade, já não integrava aspectos como: Gestão dos recursos humanos; Clima relacional; Sinais de qualidade e planos para melhoria da qualidade; Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional; Formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional. De resto possuía, genericamente as mesmas categorias, embora algumas formuladas de um modo adaptado. Assim, da primeira lista de categorias para a segunda só foi necessário reduzir às categorias: Pais e comunidade e Igualdade de oportunidades.

Reconstruíram-se, assim, as listas que apresentam a codificação geral efectuada e criou-se uma série de quadros que reúnem as categorias de codificação com as respectivas unidades de texto das transcrições das entrevistas (*Anexos????*). Pretende-se com esta apresentação facilitar a percepção categorial efectuada.

Acresce referir que este processo foi efectuada com rigor e, mais uma vez, outro investigador, efectuou uma revisão final com o intuito de verificar a constituição das categorias, das subcategorias, dos respectivos códigos e das abreviaturas. Esta revisão e a confirmação das marcações, efectuadas por mais do que um investigador, constituem um procedimento imprescindível para a validade e fidedignidade do estudo, como foi anteriormente referido.

#### **8.6. 5 Dossiers de prática pedagógica das estagiárias**

Os Dossiers de prática pedagógica das estagiárias continham um material enorme e informações riquíssimas que viriam a complementar todo o estudo e, por isso, era necessário tratar e analisar. O tratamento desta informação veio a efectuar-se, ao longo do trajecto da investigação, através de procedimentos de análise documental, sugerida pela realização do estudo e não a pretexto de objectivos ou categorias previamente definidas.