

Judith Bell

COMO REALIZAR

UM PROJECTO

DE INVESTIGAÇÃO

T R A J E C T O S



DI
9

gradiva

Chim...

UM GUIA PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO

A planificação de um projecto de investigação nem sempre é fácil, nomeadamente quando há constrangimentos de tempo e escasseiam disponibilidades financeiras. Este livro fornece preciosas indicações que ajudam a enfrentar essas e outras dificuldades. Escrito numa linguagem simples, trata-se, na realidade, de um bom conselheiro para quem, não dispondo de muitos meios, procure desenvolver o seu próprio projecto de investigação, com rigor metodológico e em prazos realistas. As sucessivas etapas que normalmente acompanham o desenvolvimento de um projecto de investigação — preparação do terreno, selecção de métodos de recolha de dados, sua interpretação e apresentação de conclusões — são profusamente ilustradas e sistematizadas ao longo do livro, encorajando e capacitando o leitor a fazer uso dos procedimentos metodológicos mais recomendáveis para levar a bom termo o seu projecto de investigação. Um guia metodológico precioso, especialmente recomendável para todos os que se iniciam na pesquisa de ciências sociais e da educação.

Esec / CDI



00000027936



T R A J E C T O S

ISBN 978-972-662-524-7



9 789726 625247

gradiva

JUDITH BELL

COMO REALIZAR UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

UM GUIA PARA A PESQUISA EM
CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO

REVISÃO CIENTÍFICA DE
JOSÉ MACHADO PAIS

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS
DO TRABALHO E DA EMPRESA



gradiva

Título original: *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time
Researchers in Education and Social Science*

© Judith Bell, 1993

Tradução: *Maria João Cordeiro*

Revisão de texto: *Ana Isabel Silveira*

Capa: *Armando Lopes*

Fotocomposição: *Gradiva*

Impressão e acabamento: *Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, L.^{da}*

Reservados os direitos para Portugal por:

Gradiva Publicações, S. A.

Rua Almeida e Sousa, 21 - r/c, esq. — 1399-041 Lisboa

Telef. 21 393 37 60 — Fax 21 395 34 71

Dep. comercial: Telefs. 21 397 40 67/8 — Fax 21 397 14 11

geral@gradiva.mail.pt / www.gradiva.pt

1.^a edição: *Fevereiro de 1997*

5.^a edição: *Setembro de 2010*

Depósito legal n.º 316 905/2010

ISBN: 978-972-662-524-7

gradiva

Editor: *Guilherme Valente*

Visite-nos na Internet
www.gradiva.pt

Índice

Prefácio à 3. ^a edição	9
Agradecimentos	11
Introdução	13

PARTE I PREPARAR O TERRENO

1. Abordagens à pesquisa educacional	19
A investigação-acção e o modelo do professor-investigador • O estudo de caso • Estilo etnográfico • Inquéritos • Estilo experimental • O inquérito narrativo • Que método escolher? • Bibliografia.	
2. Planear a investigação	35
Seleccionar um tópico • Primeiras ideias e definição da problemática de estudo • Hipóteses ou objectivos? • Esquema de trabalho • Calendarização • O trabalho do orientador • A propriedade intelectual • Revisão do capítulo.	
3. Negociação de acessos e problemas da pesquisa «interna»	53
Orientações e protocolos éticos • Uma investigação cumpridora de preceitos éticos em acção • Revisão do capítulo • Bibliografia.	

Abordagens à pesquisa educacional

Pode perfeitamente levar-se a cabo uma investigação de valor sem um conhecimento pormenorizado das diversas abordagens ou estilos de pesquisa educacional possíveis; porém, um estudo destas abordagens dar-lhe-á uma ideia das várias formas de planear uma investigação e pode, eventualmente, contribuir para uma melhor compreensão das fontes. Um dos problemas sentidos por quem lê sobre este tema, bem como por quem lê os relatórios de pesquisa, é a terminologia. Os investigadores empregam termos e por vezes também um jargão quase incompreensível para as outras pessoas. O mesmo acontece em qualquer campo onde se desenvolva uma linguagem especializada no sentido de facilitar a comunicação entre profissionais. Por isso, antes de considerar as várias etapas do planeamento e condução de uma investigação pode ser útil estudar as principais características de determinados estilos de pesquisa bem estabelecidos e definidos.

Estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método em particular. Os investigadores quantitativos recolhem

os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos «sociais» e põem em questão a abordagem «científica» quando se trata de estudar seres humanos. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.

Classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa ou etnográfica, como inquérito ou investigação-acção, etc., não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo. Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto. A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter.

É impossível, no espaço de algumas páginas, fazer justiça a qualquer dos estilos de pesquisa estabelecidos; contudo, o que se segue fornecerá pelo menos uma base para uma leitura posterior e poderá dar-lhe algumas ideias sobre estilos de pesquisa que talvez queira adoptar na sua própria investigação.

A investigação-acção e o modelo do professor-investigador

Há muitas definições de investigação-acção. Cohen e Manion descrevem-na como

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos

mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

COHEN e MANION, 1994, 192

Como estes autores sublinham, uma característica importante da pesquisa-acção é o trabalho não estar terminado quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática. Elliott (1991, 69) leva a definição um pouco mais longe:

A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-acção, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.

Brown e McIntyre, que descrevem um modelo de investigação-acção para a inovação curricular nas escolas escocesas, chamam igualmente a atenção para o princípio da derivação de hipóteses a partir da prática. Nas palavras destes autores:

As questões de uma pesquisa surgem de uma análise dos problemas de quem a pratica em determinada situação, tornando-se então o seu objectivo imediato a compreensão desses problemas. O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; estas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar

uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente, aproximando-nos dessa forma de um maior entendimento e melhoramento da nossa acção. Isto implica um processo contínuo de pesquisa e o valor do trabalho é julgado pelo que se tiver conseguido em termos de compreensão, bem como das alterações desejáveis na nossa forma de agir.

BROWN e McINTYRE, 1981, 245

A natureza essencialmente prática da resolução dos problemas de uma investigação-acção torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção. Não há nada de novo no facto de qualquer profissional trabalhar como investigador; o modelo do «professor como investigador» tem sido objecto de amplas discussões (Bartholomew, 1971; Cope e Gray, 1979; Raven e Parker, 1981).

A investigação-acção não se limita, é claro, a projectos levados a cabo por professores num contexto educacional. Adequa-se a qualquer situação, sempre que «seja requerido um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica, ou sempre que se queira aplicar uma nova abordagem a um sistema existente» (Cohen e Manion, 1994, 194). A investigação-acção tem de ser planeada da mesma forma sistemática que qualquer outro tipo de investigação, dependendo os métodos seleccionados para recolha de dados da natureza da informação pretendida. A investigação-acção não é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (umas vezes conjuntamente com investigadores exteriores à instituição, outras não) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho *durante um certo período*.

O estudo de caso

O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo — embora alguns estudos sejam desenvolvidos durante um período longo, como o estudo da escola de Nailsea realizado ao longo de três anos por Elizabeth Richardson (1973).

O estudo de caso tem sido definido como um «termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso» (Adelman *et al.*, 1977). Trata-se de muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente. Um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos e, como Nisbet e Watt (1980, 5) salientam, «por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção». Apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído. As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa.

Inevitavelmente, a informação recolhida por apenas um investigador tem de ser sujeita a uma selecção. Deste modo, o investigador selecciona a área a estudar e decide qual o material a apresentar no relatório final. É difícil verificar de novo esta informação, sempre sujeita ao perigo de distorção. Os críticos desta abordagem chamam a atenção para este e outros problemas. Aparentam o facto de a generalização não ser geralmente possível e questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais. Mas nem todos pensam assim.

Denscombe (1998, 36-37) defende a ideia de que «a possibilidade de generalizar um estudo de caso a outros exemplos depende da semelhança do exemplo em causa com outros do seu

gador estudar um grupo em profundidade durante um determinado período, quem poderá afirmar que esse grupo é representativo de outros grupos com a mesma designação? Será que os professores de uma escola são necessariamente representativos de outros professores de uma escola semelhante noutra parte do país? Será que os empregados de uma cantina de um certo tipo de organização serão representativos de todos os empregados de cantinas? As generalizações podem ser um problema, mas, tal como na técnica anterior, o estudo pode ser relatado de forma a permitir aos membros de grupos semelhantes reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo.

Inquéritos

O objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações. O censo é um exemplo de inquérito no qual as mesmas questões são apresentadas a uma população seleccionada (sendo esta um grupo ou categoria de indivíduos seleccionados). O censo visa abranger 100% da população, mas a maioria dos inquéritos tem objectivos menos ambiciosos. Na maior parte dos casos, um inquérito propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo. Este método levanta, inevitavelmente, alguns problemas. Tem de haver muito cuidado de modo a assegurar que a amostra da população é verdadeiramente representativa. Num nível muito simples, isto quer dizer que, se na população total houver 1000 homens e 50 mulheres, há que seleccionar a mesma proporção de homens e mulheres. Este exemplo, porém, traduz uma simplificação grosseira da forma de obtenção de uma amostra representativa; se decidir realizar um inquérito, terá de tomar em consideração que as características da população total têm de ser representadas na sua amostra, de modo

que possa dizer com certa segurança que ela é razoavelmente representativa.

Nos inquéritos devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias. A formulação das perguntas não é tão fácil como pode parecer, sendo também necessário conduzir cuidadosamente o inquérito por forma a garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos. A informação pode ser recolhida em questionários preenchidos pelo inquirido (como no caso do censo) ou por meio de questionários, esquemas ou listas de verificação geridas pelo próprio entrevistador. Qualquer que seja o método seleccionado para a recolha de informações, o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características. Os inquéritos podem dar resposta às perguntas «o quê?», «onde?», «quando?» e «como?», mas o porquê não é tão fácil de descobrir. As relações causais só muito raramente, se não mesmo nunca, podem ser mostradas através do método do inquérito. A ênfase principal está na descoberta de factos. Se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação.

Estilo experimental

É relativamente fácil planear experiências que lidem com fenómenos mensuráveis. Por exemplo, têm sido realizadas experiências com o objectivo de medir os efeitos do uso de uma pasta dentífrica com flúor sobre as cáries dentárias, com o estabelecimento de um grupo de controlo (constituído por pessoas que não tenham usado essa pasta dentífrica) e por um grupo experimental (pessoas que a tenham usado). Neste tipo de experiências, os dois grupos, idênticos em idade, sexo, classe social e com a mesma proporção de rapazes e raparigas, etc., foram previamente sujeitos

narrativo quando a recolha de dados, a interpretação e a escrita são considerados processos «produtores de significado» com características semelhantes às das histórias (Gudmundsdottir, 1996, 295). Um inquérito narrativo pode envolver uma reflexão autobiográfica, uma história real ou a inclusão de excertos de histórias de participantes para ilustrar um tema desenvolvido pelo investigador. A abordagem narrativa é especialmente adequada quando o investigador está interessado em ilustrar relatos de experiências humanas fortemente pessoais. As narrativas dão voz — ao investigador, aos participantes e a grupos culturais —, e neste sentido podem proporcionar a capacidade de desenvolver um poderoso dispositivo marcadamente político.

GRAY, 1998, 1

Os colegas com quem já falara que tinham desenvolvido uma abordagem deste tipo, narrativa, com grande sucesso, a um ou vários dos seus projectos de investigação, sempre tinham deixado bem claro que as histórias não eram usadas meramente como uma série de «caixas» empilhadas sem uma estrutura particular ou sem um tema de ligação. O meu problema foi perceber de que forma as estruturas e os temas podiam ser derivados. A explicação de Jan foi a seguinte:

Todas as formas de inquérito narrativo envolvem um elemento de análise e desenvolvimento de temas, dependendo da perspectiva do investigador. Todas as histórias têm uma estrutura básica comum. O poder de qualquer história depende do uso da linguagem feito pelo narrador na apresentação e interpretação de uma experiência pessoal. O que se pede ao investigador quando lida com narrativas é a capacidade de estruturar os dados da entrevista numa forma que apresente claramente um sentido de princípio, meio e fim. Embora o uso de narrativas como instrumento de investigação seja um conceito relativamente recente nas ciências sociais, historicamente, as histórias têm sido consideradas uma forma aceitável de relacionar conhecimento e de desenvolver o autoconhecimento. Uma das maiores vantagens desta forma de conduzir um inquérito é permitir aos leitores que não partilham a sua formação cultural com o inquirido ou com o investigador desenvolver uma compreensão dos motivos e das

consequências das acções descritas num formato de história. A narrativa é uma forma de saber diferente e poderosa [...]

A recolha de dados para um inquérito narrativo exige que o investigador deixe o narrador estruturar as conversas e faça apenas as perguntas de seguimento. Assim, uma abordagem narrativa à questão de como os estudantes adultos que não concluíram as licenciaturas avaliam a sua capacidade de enfrentar a experiência de voltar a estudar implicaria a realização de entrevistas abertas com um ou dois estudantes adultos. Poderia também envolver «conversas» semelhantes com outras pessoas relacionadas com os seus estudos — talvez outros membros da família, ou assistentes ou professores — que proporcionassem uma perspectiva múltipla do contexto da formação universitária dos estudantes adultos.

GRAY, 1998, 2

Jan acrescentou que «a vantagem de uma negociação cuidadosa e respeitosa será uma história que proporcione uma compreensão simultaneamente pessoal e multifacetada da situação a ser discutida». Estou certa de que assim é. Fiquei convencida do valor deste tipo de abordagem e de que as histórias podem em certos casos aumentar a nossa compreensão no contexto de um estudo de caso ou de um estudo etnográfico. No entanto, as narrativas apresentam os seus próprios problemas:

As entrevistas absorvem muito tempo e exigem que o investigador deixe os narradores voltarem a contar à sua maneira a experiência de ser (ou ensinar) um estudante adulto. Isto pode não acontecer na primeira entrevista. Até que se desenvolva uma relação de confiança entre o investigador e o narrador é muito improvável que as informações mais íntimas desse tipo sejam realmente partilhadas. Um envolvimento tão pessoal com o investigador implica riscos e questões éticas de um tipo muito particular. Os narradores podem achar que revelaram mais dos seus sentimentos do que estariam dispostos a mostrar publicamente e podem acabar por insistir quer em fazer cortes substanciais, quer em retirar-se do projecto.

GRAY, 1998, 2

Podem surgir problemas deste tipo em praticamente todos os tipos de investigação, especialmente naqueles que dependem mais fortemente dos dados da entrevista, mas a relação íntima necessária para o inquérito narrativo pode deixar o investigador (e o narrador) numa posição especialmente vulnerável.

O facto de a abordagem narrativa apresentar várias dificuldades potenciais, especialmente para investigadores inexperientes, ou para os que trabalham com prazos muito apertados, não significa que deva ser descartada quando procuramos a abordagem mais adequada ao tema que escolhemos. Longe disso. Contudo, como acontece com o planeamento de qualquer investigação, penso que se deve discutir amplamente o problema com um orientador experiente antes de decidir o que fazer, e, se possível, escolher um orientador que tenha experiência em inquéritos narrativos, ou pelo menos que tenha interesse pelo assunto.

Que método escolher?

O facto de classificarmos um método como etnográfico, qualitativo, experimental, etc., não significa que, uma vez seleccionado um tipo de abordagem, o investigador não possa afastar-se dos métodos normalmente associados a esse estilo. Contudo, compreender as principais vantagens e desvantagens de cada abordagem pode ajudar na selecção da metodologia mais apropriada a um trabalho em mãos. Este capítulo abrange apenas os princípios básicos associados aos diferentes estilos ou abordagens de pesquisa — pelo menos até o assunto a investigar e a informação que se pretende obter estarem escolhidos.

No final do capítulo apresenta-se uma lista bibliográfica. Tentei indicar, na medida do possível, livros e publicações periódicas que deverão estar disponíveis em bibliotecas universitárias. No entanto, convém sempre consultar o catálogo da biblioteca. Se puder usufruir de equipamento informático, o bibliotecário facultar-lhe-á as informações necessárias para trabalhar com esse sis-

tema. Tire proveito da bibliografia disponível na biblioteca e, se possível, da existente em bibliotecas próximas — de preferência sem custos para si. Requisitar livros através de um sistema de empréstimo interbibliotecário pode ser muito dispendioso — e demorado.

Bibliografia

- ADELMAN, C., JENKINS, D., e KEMMIS, S., 1977, «Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference», in *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-150; também reproduzido como capítulo 6 de J. Bell *et al.*, 1984, *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Paul Chapman.
- ATKINSON, P., e DELAMONT, S., 1985, «A critique of 'case study' research in education», in M. Shipman (ed.), *Educational Research: Principles, Policies and Practices*, Lewes, Falmer Press.
- BASSEY, M., 1981, «Pedagogic research: on the relative merits of search for generalisation and study of single events», in *Oxford Review of Education*, 7 (1), 73-93; também reproduzido como capítulo 7 de J. Bell *et al.*, 1984.
- BOGDAN, R. C., e BIKLEN, S. K., 1982, *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn & Bacon.
- BROMLEY, D. B., 1986, *The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines*, Chichester, John Wiley.
- CARR, W. e KEMMIS, S., 1986, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes, Falmer Press.
- CASEY, K. (1993), «The new narrative research in education», in *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- COHEN, L., e MANION, L., 1994, «Case studies», capítulo 5, in *Research Methods in Education*, 4.^a ed., Londres, Routledge.
- DENSCOMBE, M., 1998, *The Good Research Guide*, Buckingham, Open University Press. O capítulo 2, pp. 30-40, oferece uma explicação clara das vantagens e limitações do estudo de caso. O capítulo 3 fala de experiências, o capítulo 4 de investigação-acção e o capítulo 5 de etnografia.

- ELLIOTT, J., 1991, *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes, Open University Press.
- HAMMERSLEY, M., 1990, *Classroom Ethnography: Empirical and Methodological Essays*, Buckingham, Open University Press.
- HAMMERSLEY, M., e ATKINSON, P., 1983, *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock.
- HART, E., e BOND, M., 1995, *Action Research for Health and Social Care*, Buckingham, Open University Press.
- MARSH, C., 1982, *The Survey Method: The Contribution of Surveys to Sociological Explanation*, Londres, Allen & Unwin.
- MCFIFF, J., 1988, *Action Research: Principles and Practice*, Basingstoke, Macmillan Education.
- MOSER, C. A., e KALTON, G., 1971, *Survey Methods in Social Investigation*, 2.^a ed., Londres, Heinemann.
- NISBET, J., e WATT, J., 1980, *Case Study*, Rediguid 26, Universidade de Nottingham, School of Education; também reproduzido como capítulo 5 de J. Bell *et al.*, 1984.
- THODY, A., com DOWNES, P., HEWLETT, M. e TOMLINSON, H., 1997, «Lies, damned lies — and storytelling: an exploration of the contribution of principals' anecdotes to research, teaching and learning about the management of schools and colleges», in *Educational Management and Administration*, 25, 3, Julho.
- WILSON, N. J., 1979, «The ethnographic style of research», in bloco 1 («Variety in social science research»), parte 1 («Styles of research»), do curso DE 304 da Open University, *Research Methods in Education and the Social Sciences*, Milton Keynes, Open University Educational Enterprises; também reproduzido como capítulo 2 de J. Bell *et al.*, 1984.
- WINTER, R., 1987, *Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*, Aldershot, Avebury.

2

Planear a investigação

Seleccionar um tópico

Se o tema da sua pesquisa lhe tiver sido atribuído, a decisão já terá sido tomada por si; na maioria dos casos, porém, terá de escolher um tópico de uma lista ou mesmo de decidir sozinho qual o tema a investigar. É possível que tenha uma ideia ou que haja uma área que lhe interesse particularmente e que queira explorar. Possivelmente, dispõe até de várias ideias, todas elas igualmente interessantes. Se assim for, comece por anotá-las num papel: estudantes adultos do ensino superior; avaliação; stresse sentido pelos directores; algo que tenha a ver com a aprendizagem no local de trabalho. Todos estes aspectos constituem bons tópicos, mas antes de tomar uma decisão há algum trabalho a fazer. Não terá tempo para fazer leituras aprofundadas sobre cada tópico, mas convém consultar o catálogo da biblioteca para ver o que já foi escrito sobre cada um. Procure na biblioteca dissertações e artigos já elaborados sobre assuntos semelhantes e fale com colegas de trabalho ou de estudo. Discutir problemas e temas possíveis com colegas é uma etapa essencial de qualquer plano de trabalho. As opiniões deles podem ser diferentes das suas, ou até

mesmo colidir com elas, e sugerir, talvez, linhas alternativas de investigação. Podem conhecer aspectos delicados de certos temas que levantem problemas em determinada altura do trabalho ou ter conhecimento de publicações recentes que não estejam contempladas no catálogo da biblioteca. Se espera levar a cabo a sua pesquisa na instituição a que pertence, está aí outra excelente razão para discutir temas possíveis com colegas, dado que, muito provavelmente, lhes pedirá ajuda e colaboração: é essencial fazer uma consulta prévia para evitar dificuldades posteriores.

A selecção de um assunto é mais difícil do que parece à primeira vista. Se dispuser de pouco tempo, há a tentação de escolher um tema antes de realizar o trabalho preliminar. Tente resistir a essa tentação. Prepare as bases do trabalho e poupará tempo mais tarde. As discussões e pesquisas que levar a cabo ajudá-lo-ão a seleccionar um tópico de interesse, que mereça o seu esforço, para cujo conhecimento possa dar um bom contributo e que tenha posteriormente uma aplicação prática.

Muitos investigadores em educação salientam o quanto é desejável considerar os frutos práticos de uma investigação. Langeveld é da opinião de que

os estudos em educação [...] constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e de agir «melhor» que anteriormente.

LANGEVELD, 1965, 4

Isto não retira importância às pesquisas em educação que não tenham um resultado prático imediato. Eggleston recorda, a propósito, a importância dos objectivos a longo prazo e a necessidade de ver para além das actuais práticas educacionais. Restringir a pesquisa educacional às práticas correntes em educação submetê-la-ia, na opinião deste autor, «à acusação de ter como única função o aumento da eficácia do sistema existente perante os critérios

aceites, privando-a da oportunidade de explorar alternativas potencialmente mais eficazes» (Eggleston, 1979, 5).

É claro que a necessidade de explorar alternativas potencialmente mais eficazes à presente oferta educacional existirá sempre. Provavelmente, após 100 horas de estudo não se encontrará em condições de fazer recomendações no sentido de uma mudança fundamental no sistema educacional. No entanto, qualquer que seja a dimensão ou o alcance do trabalho, procederá sempre à análise e avaliação da informação recolhida, podendo encontrar-se assim em condições de sugerir uma linha de acção que conduza na prática a alterações de atitudes correntes ou a melhorias.

Discuta com o seu orientador possíveis resultados práticos e decida em que direcção prosseguir o seu trabalho. As suas aplicações práticas potenciais são importantes ou deverá o estudo ter outros objectivos? Uma vez decidido o tema do seu trabalho, há que determinar a sua orientação. Terá de decidir exactamente que aspectos do seu tema serão investigados e de considerar as questões que gostaria de levantar.

Primeiras ideias e definição da problemática de estudo

Num projecto pequeno não é possível fazer tudo. Por isso, há que estabelecer prioridades. Se decidir que será interessante investigar os obstáculos à aprendizagem por parte de estudantes universitários adultos, por exemplo, faça uma lista das primeiras perguntas que lhe ocorrerem. Nesta etapa do trabalho, a ordem e o estilo das perguntas não são importantes. O seu objectivo consiste em anotar todas as perguntas possíveis, por vagas que sejam. Redefini-las e ordená-las ficará para mais tarde.

Eis algumas linhas de orientação:

1. Que significa «adulto» no contexto da sua investigação?
2. Há alguma relação entre curso/faculdade e desempenho escolar?

3. Existem diferenças entre o desempenho dos estudantes adultos e o dos que começam a estudar logo a seguir à escola secundária?
4. Os estudantes mais velhos que começam um curso universitário sem terem realizado os exames de ingresso no ensino superior têm melhores ou piores resultados que os que os realizaram?
5. Quais os obstáculos à aprendizagem referidos pelos próprios estudantes mais velhos?
6. Quais os obstáculos à aprendizagem identificados pelos professores/tutores? São os mesmos?
7. Na opinião dos estudantes adultos, o que poderia estimulá-los ou ajudá-los a ultrapassar os obstáculos à aprendizagem?
8. Há diferenças entre os obstáculos à aprendizagem sentidos pelos estudantes adultos e os apontados pelos estudantes mais novos? Se sim, quais?
9. Que estilos são, segundo os estudantes mais velhos, particularmente úteis (ou não)?
10. Se os estudantes mais velhos tivessem a oportunidade de planear um sistema de iniciação e de apoio, como seria este?

Chegado a este ponto, já deverá ter-se apercebido da necessidade de redefinir algumas questões. Pergunte a si mesmo o que pretende dizer com cada uma delas. Tem a certeza de que o vocabulário utilizado significa para os estudantes e os professores exactamente o mesmo que para si? Talvez descubra que algumas questões podem ser subdivididas em várias rubricas mais pequenas. À medida que for sujeitando cada pergunta a um exame rigoroso, começará a distinguir claramente quais os objectivos do seu estudo e a estabelecer o seu centro de interesse.

Cada etapa consiste num processo de definição e clarificação, no final do qual acabará por ter uma lista de perguntas, tarefas ou objectivos a questionar, realizar e examinar. Decida exactamente aquilo que pretende descobrir e porquê. Questionar-se sobre as razões por que necessita de obter determinadas informações ajudá-

-lo-á a eliminar aspectos irrelevantes e fará que a sua atenção incida sobre os aspectos importantes do tema.

Hipóteses ou objectivos?

Muitos projectos de pesquisa começam com o estabelecimento de uma hipótese, que é definida por Verma e Beard como

uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema. Em muitos casos, as hipóteses são palpites do investigador sobre a existência de relações entre variáveis.

VERMA e BEARD, 1981, 184

Esta definição é levada mais longe por Medawar, que afirma:

Qualquer avanço no conhecimento científico, a todos os níveis, começa por ser uma aventura especulativa, uma concepção prévia imaginativa *do que pode ser verdade* — uma concepção prévia que vai sempre e necessariamente um pouco (por vezes muito) além daquilo em que temos autoridade lógica ou factual para acreditarmos. É a invenção de um mundo possível, ou de uma pequeníssima fracção desse mundo. A conjectura é depois exposta à crítica para se descobrir se esse mundo imaginado é ou não de algum modo semelhante ao verdadeiro. O raciocínio científico é por isso, a todos os níveis, uma interacção entre dois episódios do pensamento — um diálogo entre duas vozes, uma imaginativa e outra crítica; um diálogo, se quisermos, entre o possível e o real, entre proposta e ordem, conjectura e crítica, entre o que pode ser e o que é de facto verdadeiro.

MEDAWAR, 1972, 22

As hipóteses fazem, portanto, afirmações sobre relações entre variáveis e oferecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado. Se

considerarmos a hipótese, porque a nossa conjectura assim o sugere, de que a idade (uma variável) influencia os resultados escolares (outra variável), poderemos tentar descobrir se, na realidade, tal se verifica — pelo menos entre os indivíduos da nossa amostra.

Na maioria dos estudos experimentais e em alguns inquéritos é postulada uma hipótese, sendo a investigação estruturada de modo a permitir testá-la. Alguns estudos qualitativos começam sem especificarem uma hipótese ou os objectivos. Os investigadores têm uma ideia daquilo que estão a fazer, mas não estabeleceram previamente um procedimento pormenorizado. É mais o trabalho em si que estrutura a investigação, e não o contrário (Bogdan e Biklen, 1982, 38-44).

Há alguns perigos nesta forma de trabalhar, pois mesmo os investigadores experientes acabam por vezes por obter uma tão grande quantidade de informação que ficam sem a mais pequena ideia do que fazer com ela. Recolher tudo o que é possível na esperança de que surja um modelo não é recomendável.

Os projectos de pequena escala do tipo discutido neste livro não exigem testes estatísticos das hipóteses, frequentemente requeridos para estudos sobre amostras de grande escala. A não ser que o seu orientador o aconselhe de outra forma, o estabelecimento preciso dos objectivos é geralmente suficiente. O importante não é haver uma hipótese, mas sim, por um lado, debruçar-se cuidadosamente sobre o que vale ou não a pena investigar e, por outro, ponderar a forma como a investigação irá ser conduzida. É possível fazer modificações menores dos objectivos do trabalho à medida que este vai prosseguindo, o que não evita, contudo, a necessidade de identificar exactamente desde o início o que pretende fazer. Até atingir esta fase não é possível considerar uma metodologia adequada.

Esquema de trabalho

Antes de se prontificar a submeter o plano de trabalho à apreciação do seu orientador, volte a ler as primeiras ideias e reflecta sobre se precisa ou não de eliminar ou redefinir algumas delas.

Quando se der por satisfeito, procure perceber se os indivíduos que pretende investigar irão colaborar e se terá tempo para recolher e analisar as informações. Este facto pode eliminar algumas questões e corrigir outras. É possível que as discussões com colegas lhe sugiram aspectos importantes a considerar que ainda não lhe tenham ocorrido. Pense num título para o trabalho e num ou dois objectivos — talvez o que se segue lhe dê algumas ideias.

Título do trabalho: obstáculos à aprendizagem

A versão final do título deverá informar o leitor acerca do tema de estudo. Só lhe será possível, por isso, definir um título final para o seu trabalho quando tiver especificado a orientação da sua pesquisa. «Obstáculos à aprendizagem» servirá por agora; mais tarde, um subtítulo clarificará, sem dúvida, a natureza do tema.

Objectivos

1. Investigar obstáculos à aprendizagem sentidos pelos estudantes adultos da Universidade de Bramhope, caso estes existam.
2. Se assim for, considerar que medidas podem ser tomadas com o intuito de eliminar ou minorar o impacto de tais obstáculos.

Questões para as quais serão necessárias respostas

1. *Que instituições devem ser incluídas nesta investigação?*
É preciso perguntar ao orientador como proceder para obter as devidas autorizações. Será suficiente uma instituição? Se não, quantas?
2. *O que entendem as instituições por «estudantes adultos»?*
Mais de 21/25 anos? Qualquer outra definição? O que entendo eu por «estudante adulto»?
3. *Existe alguma relação entre curso/faculdade e desempenho escolar?*

Descubra se as instituições já investigaram esta relação. Verifique o material bibliográfico existente na biblioteca. Nesta etapa não há tempo para ler muito, mas será útil saber se já há estudos realizados neste campo. Será necessário investigar os resultados nos estudos dos estudantes mais velhos nos últimos 3(?) / 5(?) anos. É possível fazê-lo, se as instituições concordarem, apesar de isso ser demorado. E quanto ao rendimento nos exames ou trabalhos do primeiro e segundo anos? Pode clarificar alguns aspectos relacionados com os obstáculos. Talvez aqueles que tenham desistido no primeiro ano tenham achado alguns obstáculos intransponíveis. É preciso tecer mais algumas considerações. Poderá ser necessária alguma orientação sobre a análise.

4. *Que obstáculos à aprendizagem são identificados pelos próprios estudantes mais velhos?*

A pergunta terá de ser feita aos estudantes. Será necessária alguma definição de «obstáculos», ou será que, ao defini-los, só obterei respostas ao que eu entendo por obstáculos? Um questionário, seguido de entrevistas a uma amostra, poderá ser a melhor forma de recolher a informação básica. Será necessário considerar como conceber, gerir e analisar um questionário. Talvez os estudantes de «idade normal» encontrem o mesmo tipo de obstáculos, se é que encontram alguns. Significará então que terei de mandar o mesmo questionário a uma amostra de estudantes de idade normal? Isso implicará muito trabalho. É preciso reflectir sobre o assunto. Estarão as instituições dispostas a revelar os nomes e as moradas dos estudantes? Provavelmente não. Se não, como poderei contactá-los? Poderá ser mais difícil do que à primeira vista parece.

Este exame sistemático das questões constitui um passo essencial neste processo de planeamento. Não procure escapar-lhe. Mais tarde poupar-lhe-á muito trabalho, além de lhe garantir que o que incluir no seu esquema de trabalho será, em princípio, praticável.

Calendarização

Nunca há tempo suficiente para fazer todo o trabalho que parece fundamental na execução de uma pesquisa completa. Contudo, se tiver um prazo de entrega, o trabalho tem de ser realizado dentro desse prazo. É pouco provável que consiga seguir um horário rígido, mas tem de estabelecer um plano de trabalho para ir verificando regularmente os avanços e, se necessário, passar de uma etapa do trabalho para outra.

Se tiver de realizar mais de um trabalho num ano, será particularmente importante que faça uma lista ou um mapa que lhe indique a altura em que toda a informação deve estar totalmente recolhida, em que deve efectuar a análise e em que deve iniciar a redacção do trabalho. Um atraso num projecto influenciará a calendarização do segundo e do terceiro. Embora a escolha entre uma lista e um mapa possa ser irrelevante, o mesmo não se verifica com o planeamento da progressão do trabalho.

Uma das razões mais frequentes dos atrasos é as leituras demorarem mais que o previsto. Os livros e os artigos têm de ser previamente localizados e a tentação de ler só mais um livro é sempre forte. Numa determinada fase tem de tomar a decisão de não ler mais, por inadequada que tenha sido a pesquisa do tema. Obrigar-se a si mesmo a avançar é uma disciplina que tem de ser aprendida. Mantenha-se em contacto com o seu orientador, informando-o dos avanços que vai fazendo.

Se algo correr mal e se encontrar bloqueado numa etapa, poderá haver muitas outras maneiras de ultrapassar o obstáculo. Fale sobre o problema. Peça ajuda e conselho *antes* de o atraso se prolongar demasiado, de modo que ainda possa corrigir o plano de trabalho original, o qual serve apenas como orientação. Se posteriormente houver indicações de que será preferível fazer perguntas diferentes e até mesmo ter um objectivo diferente, proceda às devidas alterações enquanto ainda tiver tempo. Como tem de concluir o trabalho até à data especificada pela instituição, o seu orientador e examinador externo compreenderão esse facto.

O trabalho do orientador

Em tempos alguém me contou que um estudante de doutoramento deixou muito claro que não precisava de orientador e que não tinha a menor intenção de comparecer às reuniões com o seu. Foi avisado de que isso era muito insensato e de que as suas possibilidades de ser bem sucedido eram poucas. No entanto, ele insistiu e acabou por entregar um trabalho de grande profundidade e de uma qualidade notável. O seu júri não teve a menor hesitação em aprová-lo. Contudo, há um problema com a sua forma de abordagem, por exemplo, que poucas pessoas podem aspirar a ser igualmente persistentes e brilhantes. Quase todas as outras pessoas precisam de um orientador em quem confiem, com quem possam partilhar as suas ideias, que esteja na disposição de as ajudar e de ler os seus rascunhos e primeiras versões, e isto aplica-se tanto aos que estão a trabalhar num projecto de 100 horas como aos que fazem um trabalho para uma cadeira da licenciatura ou para uma pós-graduação.

As relações entre o orientador e o estudante

Já tenho ouvido muitos estudantes queixarem-se de que estão a ter dificuldades com os orientadores — e em muitos casos são capazes de ter razão, embora nem sempre. Os orientadores são humanos: a maior parte tem de dar aulas, de supervisionar o trabalho de outros estudantes e ainda de levar a cabo os seus próprios trabalhos de investigação. Geralmente o tempo não é muito e alguns dos meus amigos que dedicam muito tempo à orientação de trabalhos académicos têm-me dito que dou a impressão de que eles deviam estar disponíveis a qualquer hora para receber os estudantes que queiram discutir algum aspecto do seu trabalho, independentemente da hora, do tempo que isso demore e da frequência desses encontros. No entanto, as coisas não são assim. Tem de se encontrar uma forma razoável de equilíbrio, embora eu compreenda que o problema está precisamente no que significa «razoável» para cada um dos lados.

Phillips e Pugh (1987, 100-116) falam de uma grande variedade de expectativas da parte dos estudantes e de orientadores e de alguns tipos de trabalho que contribuem de forma positiva ou negativa para os resultados dos estudantes, tal como eu fiz numa investigação aos obstáculos à obtenção de graus académicos de pós-graduação (Bell, 1996). A maioria dos estudantes inquiridos tinha excelentes relações com os orientadores. Os seus comentários incluíam avaliações como «muito útil», «ensinou-me o que queria dizer 'investigar'», «não teria conseguido fazê-lo sem a ajuda dela», «fez-me acreditar que era capaz, ajudou-me nos meus bocados, leu as minhas primeiras versões com muita atenção, foi franco acerca do que eu tinha escrito e do que eu tinha de fazer». No entanto, quando as coisas correram mal, correram muito mal e os comentários dos estudantes incluíam coisas como «nunca conseguia apanhá-lo», «nunca me ligava quando eu deixava recados», «fazia-me sentir incapaz», «não parecia ter lido o meu trabalho», «parecia achar que não tinha qualquer responsabilidade de me aconselhar em relação à minha abordagem», «não estava disposto a receber-me senão uma vez por período e nunca mais de 20 minutos», «chegava sempre atrasado, mas acabava sempre a horas, e eu tinha de fazer mais de 100 quilómetros para ir a esses encontros de 10 minutos», «entrou em licença sabática, não me avisou e não pediu a ninguém que o substituísse num ponto crucial do meu trabalho e em que eu precisava especialmente de ajuda».

Alguns supervisores defendem-se vigorosamente. Os telefonemas regulares dos estudantes às 23 horas ou mais tarde, apesar dos seus pedidos insistentes em sentido contrário, levaram um orientador a recusar o seu número de telefone ao grupo de estudantes que se seguiu. Também ouvi queixas em relação a estudantes que não compareciam a encontros marcados, a outros que solicitavam que os seus trabalhos fossem lidos para o dia seguinte e a muitos que achavam que os orientadores deviam estar sempre nos seus gabinetes à disposição dos estudantes caso estes precisassem de um conselho.

Não levanto estes assuntos para fazer acusações num ou noutro sentido, mas para discutir formas de evitar conflitos e, apenas

nos casos em que a razão não prevalecer, para considerar formas de resolver situações difíceis.

Códigos para a orientação de trabalhos académicos

Todas as universidades têm, ou deviam ter, um código para a orientação de trabalhos académicos. No entanto, uma coisa é ter um código e outra assegurar que todas as pessoas envolvidas no processo o seguem. Se possível deve consultar o código da sua universidade para saber quais os direitos e as responsabilidades do seu supervisor e seus. Algumas universidades dão uma cópia a cada estudante; outras não. O código do University of Manchester Institute of Science and Technology (UMIST), que segue o que se tornou actualmente uma norma bastante comum, faz questão de dizer que

É importante que estudantes e supervisores esclareçam, em cada ponto do trabalho, aquilo que se espera da supervisão, para minimizar o risco de mal-entendidos, de conflitos de personalidades, de uma orientação inconveniente ou de um trabalho insatisfatório, uma vez que a relação varia de acordo com as pessoas nela envolvidas.

UMIST, 1998, parágrafo 2 (c)

Esperemos que o conselho seja seguido, já que as dificuldades potenciais podem ser resolvidas numa fase inicial do trabalho. Mesmo assim, por vezes, as relações entre o supervisor e o estudante azedam e, se todos os esforços para as melhorar falham, a única coisa a fazer é pedir uma mudança de orientador antes que a depressão e os sentimentos de impotência se instalem.

A mudança de orientador

Uma mudança satisfatória pode não ser tão fácil como parece. Uma estudante-trabalhadora que não se dava bem com o orientador pediu uma mudança ao seu departamento, que não conseguiu arranjar nenhum que estivesse disposto a aceitá-la.

Depois de seguir todos os procedimentos sem qualquer resultado, decidiu entrar em acção. Certo dia à hora de almoço chegou à porta da sala de estar dos estudantes de pós-graduação e gritou: «Há aqui alguém que esteja a fazer investigação histórica?» Levantaram-se várias mãos e ela perguntou a cada um dos estudantes o que pensava dos orientadores e quais eram as suas especialidades. Em desespero, solicitou uma reunião com um orientador considerado pelos seus estudantes «amigável, prestável, conhecedor do assunto, embora duro», que, embora com alguma relutância, acabou por aceitar orientá-la. Deram-se bem e, três anos mais tarde, ela acabou por defender a sua tese de doutoramento. O seu conselho a outros estudantes em situações semelhantes foi:

Se as suas preocupações forem justificadas, discuta-as e tente resolvê-las informalmente. Se essa aproximação falhar, siga os canais oficiais. No meu caso, nenhuma destas abordagens conseguiu os resultados que eu desejava, de maneira que decidi tomar as coisas nas minhas próprias mãos. Não me agradou fazer o que fiz, mas com o primeiro orientador nunca teria acabado a tese. Ele fazia-me pensar que não estava à altura do trabalho de investigação.

Mas normalmente as coisas funcionam bem e os orientadores preocupam-se tanto como os estudantes com os trabalhos destes, mas, se as coisas correrem muito mal, exponha o seu caso de forma clara e justa e não desista.

Manter registos

Delamont *et al.* (1997, 22) dizem aos orientadores que

[...] manterem um registo escrito da experiência de orientação mostra que têm elevadas expectativas em relação a esse trabalho, que esperam que ele se vá prolongar. Mantenha uma espécie de acta das decisões que tomaram em conjunto e conserve sempre uma cópia nos seus ficheiros. Isto é particularmente útil se entretanto adocerem, pedirem uma licença sabática ou tiverem de se afastar por alguma razão e tiverem de passar o trabalho a um orientador substituto.

Por mim acrescentaria que é igualmente importante para os estudantes manterem uma cópia para os seus próprios ficheiros. Delamont *et al.* levantam uma questão que entretanto assumiu alguma importância numa época em que há cada vez mais processos judiciais: «Isto tem igualmente um valor inquestionável se de repente se vir envolvido num processo ou noutra procedimento legal. Vai igualmente ajudar os estudantes quando estes estiverem a redigir a sua tese, já que as decisões-chave terão ficado registadas, tanto nos seus ficheiros como nos dos orientadores» (p. 22). Por mim, não poderia ser mais favorável a esta ideia. Infelizmente, o número de disputas tem aumentado e é conveniente para ambos os lados conservar um registo daquilo que aconteceu, de quantas reuniões houve, de quais os conselhos que foram dados e de quais foram seguidos e quais não foram. Manter registos não é mais uma tentativa de criar um novo patamar de obrigações burocráticas. É uma boa prática profissional.

A experiência da investigação propriamente dita

No seu melhor, a relação supervisor-estudante exige que a experiência de investigação seja exigente, mas é também útil, agradável e tem como resultado que o trabalho seja completado — a tempo e horas. Tal como já sugeri, só os génios isolados com muito tempo livre e uma biblioteca de primeira classe à sua disposição têm hipótese de ser bem sucedidos — e os génios não abundam. A maior parte das pessoas precisa de ajuda, de encorajamento e de um orientador competente. Tal como muitos investigadores principiantes e experientes têm afirmado, um bom supervisor é ouro puro e, sem dúvida, o mais valioso de todos os recursos.

A propriedade intelectual

O ano passado estive numa reunião de estudantes de pós-graduação que discutiam as suas variadas experiências de investiga-

ção. As discussões começaram de forma bastante amigável, mas quando se levantou a questão da propriedade intelectual depressa azedaram. Os estudantes queriam que fosse aprovada uma norma sobre a propriedade dos resultados da sua investigação e do seu trabalho escrito. Um queixou-se de que o seu orientador o encorajara a enviar um artigo a uma revista académica, escrito com base no seu trabalho de investigação, mas insistira que o seu nome (do investigador) viesse em primeiro lugar. Isto foi considerado não ético por muitos estudantes, mesmo por aqueles que achavam ter sido bem orientados e tinham excelentes relações com os orientadores.

É habitual nos departamentos técnicos e científicos que os nomes dos orientadores apareçam em artigos conjuntos, sendo a ordem por que os nomes aparecem decidida pelo orientador de acordo com a norma corrente do departamento ou da universidade. Quando a investigação foi financiada por ministérios ou por organizações comerciais, as universidades costumam assinar um acordo acerca dos direitos de propriedade intelectual de que os estudantes são, ou devem ser, informados no início do seu trabalho. Nalguns casos, pode pedir-se aos estudantes que concedam a propriedade intelectual à universidade, para assegurar que qualquer patente potencial ou outros direitos não são perdidos, de maneira que é muito importante que todos percebam o que isto significa.

Na educação e nas ciências sociais, é pouco habitual que estas linhas de orientação sejam igualmente precisas, embora as universidades estejam actualmente a começar a trabalhar na questão complexa de quem possui exactamente o quê. Aquilo que os estudantes escrevem é propriedade da universidade ou da organização ou conselho de investigação que financiou o projecto? Será propriedade exclusivamente do investigador ou será propriedade conjunta do orientador e do investigador? Se for propriedade conjunta, qual o nome que vem primeiro em qualquer trabalho publicado? A questão da posição dos nomes pode parecer trivial, mas a sua importância para as organizações, as universidades e as pessoas individualmente não deve ser subestimada. As universi-

dades querem que os seus estudantes de investigação publiquem — e ao pessoal académico exigem que o faça. Ser bem sucedido em avaliações de resultados de investigação publicados produz não só prestígio, mas também dinheiro — e ambos são importantes. Delamont *et al.* (1997, 22) sugerem que

Dependendo da disciplina, o orientador vai provavelmente esperar que o trabalho de investigação dê origem a um artigo para publicação. É igualmente útil decidir o que acontecerá com as publicações dos estudantes (qual o nome que virá em primeiro lugar, etc.) logo no início, muito antes de haver qualquer publicação. No entanto, na área científica e tecnológica, em que a publicação conjunta é muito mais comum, os estudantes devem ser informados das convenções da disciplina, do laboratório e do grupo de investigação. Se o costume no laboratório é *todas* as publicações levarem o nome do professor e do orientador, quanto mais cedo os estudantes o perceberem, bem como as razões de ser dessa norma, melhor.

Também sugerem que os supervisores devem assegurar que os estudantes estão inteiramente a par da «política de publicação do grupo de investigação e do departamento» (p. 22). No entanto, caso o orientador ignore este conselho ou não se aperceba da sua importância, seria conveniente o estudante pedir um exemplar das normas da universidade em relação à prática da orientação de trabalhos académicos, mas também à política em matéria de propriedade intelectual.

Revisão do capítulo

- | | |
|---|--|
| 1. Estabeleça uma pequena lista de tópicos. | Consulte os ficheiros da biblioteca, fale com os colegas. |
| 2. Seleccione um tópico a investigar. | Discuta os resultados possíveis com o seu orientador e decida qual será a orientação do seu estudo. |
| 3. Estabeleça a orientação precisa do seu trabalho. | Faça uma lista das primeiras ideias e questões que lhe ocorrerem e examine cada uma delas rigorosamente. |
| 4. Decida quais os desígnios e objectivos do trabalho ou formule uma hipótese. | Debruce-se cuidadosamente sobre o que vale ou não a pena investigar. |
| 5. Elabore o plano de trabalho inicial. | Faça uma listagem das intenções e dos objectivos, das questões a investigar, dos métodos de investigação possíveis e da bibliografia a consultar. Consulte o seu orientador. |
| 6. Leia o suficiente para se certificar de que se encontra na direcção certa. | As leituras iniciais podem dar-lhe ideias sobre a abordagem e os métodos a utilizar e as formas de classificação da informação. |
| 7. Estipule um calendário que lhe permita verificar que todas as etapas do trabalho serão executadas. Inclua um período para revisão. | É fácil passar demasiado tempo numa etapa do trabalho e, assim, ficar sem tempo suficiente para as tarefas essenciais da etapa seguinte. |
| 8. Consulte o seu orientador. | Chegou a altura de tomar uma decisão sobre o tema e, em seguida, de delinear o esquema inicial de trabalho. |

- | | |
|---|---|
| 9. Assegure-se de que conhece as normas da sua universidade em relação à orientação de trabalhos académicos. | Faça o possível por esclarecer quaisquer pontos menos claros em relação aos direitos e às responsabilidades tanto dos estudantes como dos supervisores. |
| 10. Mantenha um registo resumido do que é discutido nas reuniões com o seu supervisor. | Este registo servirá para lhe recordar quais as tarefas e os objectivos com que concordaram em conjunto. |
| 11. Num momento adequado ao longo do projecto, verifique as linhas de orientação acerca de propriedade intelectual. | É útil saber quem é proprietário de quê, embora possa não ter intenção de publicar o que quer que seja. |

Antes de iniciar as suas leituras preliminares, estude os capítulos 3 e 4.

3

Negociação de acessos e problemas da pesquisa «interna»

Nenhum investigador pode exigir o acesso a instituições, organizações ou materiais. Caso o acesso lhe seja concedido, ser-lhe-á feito um favor, sendo necessário especificar exactamente o que irá pedir às pessoas para fazer, de quanto tempo poderá dispor e que utilização será feita da informação fornecida. Os professores, administradores, pais e responsáveis pelos documentos terão de convencer-se da sua integridade e do valor da pesquisa antes de decidirem se querem ou não cooperar.

A autorização para levar a cabo uma investigação deve ser pedida logo no início. Mal tenha um plano de trabalho autorizado e depois de ter lido o suficiente para estar convencido de que o projecto é viável, é aconselhável que aborde formalmente, por escrito, os indivíduos e organizações que lhe interessarem, apresentando os seus planos. Seja honesto. Se levar a cabo uma investigação relacionada com um diploma ou grau universitário, diga que é isso exactamente que está a fazer. Se achar que o estudo

produzirá resultados ou informações úteis e/ou interessantes, refira esse facto — mas seja cuidadoso, não exagere nos méritos da sua investigação.

Algumas instituições e organizações insistem no facto de os pedidos de estudantes que pretendem levar a cabo uma investigação terem de ser autorizados por um funcionário superior. Na maioria dos casos, o director da escola ou da entidade superior terá a autoridade de conceder ou recusar o acesso, mas o desimpedimento dos canais oficiais é apenas o primeiro passo deste processo. Consiste numa etapa importante, mas também será necessário certificar-se de que as pessoas que tenham de despende realmente tempo para responder às suas perguntas ou completar os questionários estão mesmo dispostas a fazê-lo. Se realizar uma investigação na sua própria instituição e conhecer bem os seus colegas, é possível que parta do pressuposto de que toda a gente está disposta a ajudar. Não é muito razoável ter como certa a sua colaboração, particularmente se algum deles tiver tido uma má experiência com outros investigadores.

Orientações e protocolos éticos

Actualmente muitas organizações fizeram grandes avanços no sentido de formalizar procedimentos de investigação e imprimiram os seus protocolos e linhas de orientação éticas. Todos os hospitais e muitos departamentos universitários que desenvolvem projectos de investigação envolvendo seres humanos terão comissões de ética com a responsabilidade de assegurar que quaisquer propostas de investigação estão de acordo com os princípios e as condições aprovados pela instituição. Nenhum trabalho de investigação é autorizado sem o acordo da comissão de ética. Certas sociedades e corpos profissionais seguem as suas próprias orientações, que podem incluir questões como a comunicação de um tema que não é o verdadeiro objectivo da investigação, os limites à privacidade, a confidencialidade, a segurança, os cuidados a ter

quando há crianças envolvidas numa pesquisa — e muitas outras coisas. Os orientadores devem estar a par de quaisquer restrições ou condicionalismos legais e assegurar-se de que o estudante foi informado de todos os procedimentos antes de começar a recolha de dados para o trabalho. No entanto, tenha cuidado: se tiver quaisquer dúvidas em relação à integridade da sua proposta, assegure-se de que consulta os seus orientadores, discute com eles as suas preocupações e não procede como se houvesse de algum dos lados razões para desconfianças.

Hart e Bond (1995, 198-201), escrevendo sobre a investigação-acção na área da saúde e da assistência social, oferecem exemplos de diferentes tipos de códigos ou de protocolos que exigem que os investigadores se assegurem de que os participantes estão inteiramente a par da finalidade da investigação e percebem quais são os seus direitos. Alguns foram concebidos para ser lidos no início das entrevistas, com a explicação de que a participação é voluntária, de que os participantes são livres de recusar responder a qualquer pergunta e de que podem retirar-se da entrevista em qualquer momento. A maior parte promete confidencialidade e anonimato, mas, como veremos mais adiante neste capítulo, pode ser mais difícil cumprir estas promessas do que à primeira vista parece. Há quem sugira que se devia pedir aos inquiridos que assinassem uma cópia de um exemplar do protocolo antes de a entrevista começar, como sinal de que percebem e concordam com todas as condições. Contudo, Hart e Bond defendem que, do seu ponto de vista,

[...] não basta que o inquirido se limite a ler [o protocolo] e depois assinasse [...]. O inquirido pode ter razões para se sentir ansioso em relação a assinar o que quer que seja, especialmente na fase inicial, quando ainda não conhece o entrevistador. Do nosso ponto de vista, seria melhor dar ao inquirido tempo para ler e reler o protocolo por si mesmo, ao seu próprio ritmo, e para negociar quaisquer alterações ou novas condições com o investigador. Também gostaríamos de recomendar que o inquirido ficasse com uma cópia assinada.

HART e BOND, 1995, 199

Todos estes conselhos são sensatos. Do meu ponto de vista, nunca se deve solicitar aos inquiridos que assinem qualquer protocolo sem que tenham previamente tido tempo para ler e considerar as implicações do que leram. Todos os investigadores devem ter como princípio o «consentimento informado» (ver Cohen e Manion, 1994, 349-376), que exige uma preparação cuidadosa, de que fazem parte a consulta e uma explicação antes que se inicie a recolha de dados.

Blaxter *et al.* (1996b, 146) sumarizam da seguinte forma os princípios da ética da investigação:

A ética da investigação tem a ver com a clareza em relação à natureza do acordo feito com os inquiridos e outros contactos. É por isso que os contactos podem ser tão úteis. Uma investigação conduzida de forma ética envolve o consentimento informado das pessoas que vão ser entrevistadas, questionadas, observadas, ou ainda junto de quem vão ser recolhidos materiais. Fazem parte do processo os acordos relativos ao uso dos dados e à forma como a sua análise vai ser comunicada e difundida. Uma vez alcançados, tem a ver com respeitá-los.

Nenhum contrato, protocolo ou código de conduta pode resolver todos os problemas, mas Cohen e Manion (1994, 381) consideram que «[...] um código de conduta ética torna os investigadores conscientes das suas obrigações perante aqueles que são objecto do seu estudo e também das áreas problemáticas onde há consenso em relação ao que é e não aceitável. Neste sentido, tem um valor de esclarecimento».

Uma investigação cumpridora de preceitos éticos em acção

A experiência de um investigador, Stephen Waters, ofereceu-nos uma concepção interessante de alguns dos problemas que podem ocorrer, mesmo durante um estudo bem preparado. Waters seguiu o conselho de Sapsford e Evans (1984), que sugerem que

os investigadores perguntem a si mesmos quem pode ser prejudicado pela sua investigação. E continuam, prevenindo de que

Onde quer que as pessoas sejam objecto de investigação sem disso terem conhecimento, e portanto sem terem possibilidade de salvaguardar os seus próprios interesses, a principal preocupação do investigador deve ser proteger esses interesses. O mesmo se aplica onde forem as pessoas que são objecto de estudo a oferecer-se para cooperar com o investigador, embora alheias à finalidade deste. O ideal seria o investigador prever qualquer efeito secundário dos seus procedimentos e procurar evitá-los.

SAPSFORD e EVANS, 1984, 270

Stephen tomou nota destes avisos e decidiu criar o seu próprio código de conduta, que tornou claras as condições e as garantias dentro das quais sentia que devia trabalhar, para assegurar a sua integridade, a dos seus colegas e a da sua escola. Entre Janeiro e Setembro tinha de completar três projectos relacionados com um diploma em Gestão da Educação da Open University, que decidiu, se possível, completar dentro da sua própria escola. Na altura era professor de Inglês numa escola secundária e estava interessado em investigar o papel do seu próprio chefe de departamento (chamado «director de Inglês»). O director mostrou interesse pelo projecto e apoiou o seu trabalho, de maneira que Stephen se convenceu de que valia a pena investigar o assunto e de que havia boas possibilidades de o seu trabalho ser completado dentro do prazo de que dispunha (três meses). A preparação fez-se de acordo com as seguintes linhas de orientação:

1. Conversa informal com o director da escola para obter autorização;
2. Aperfeiçoamento do tópico, estabelecimento dos objectivos do estudo e preparação de um plano de trabalho;
3. Conversa com o orientador e posteriormente com o director;
4. Ajustamentos menores do esquema de trabalho e ponderação dos métodos a utilizar;

5. Entrega formal do plano de trabalho ao director da escola, conjuntamente com os nomes dos colegas que pretendia entrevistar e certas garantias e condições sob as quais a investigação seria conduzida.

As condições e garantias foram apresentadas da seguinte forma:

1. Será dada a todos os participantes a oportunidade de permanecerem anónimos;
2. Toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade;
3. Será dada aos entrevistados a oportunidade de verificarem as afirmações logo que haja uma primeira versão do trabalho escrito;
4. Os participantes receberão uma cópia do trabalho final;
5. A investigação será examinada pela Open University apenas para fins de avaliação, mas, caso surja mais tarde a hipótese da sua publicação, será pedida autorização aos participantes;
6. A pesquisa tentará explorar a administração educacional na prática. Espera-se que o trabalho final seja benéfico para a escola e para os participantes.

E como correu o trabalho? Eis o que Stephen Waters escreveu depois de o projecto estar concluído:

Achei que era essencial a apresentação formal das garantias. Como não possuía qualquer tipo de experiência em investigação, tive de garantir ao presidente do conselho directivo que o trabalho de campo seria levado a cabo com integridade e convencê-lo de que podia confiar em mim. A advertência de Simons estava ainda fresca na minha memória: que «por harmoniosas que as relações na escola pareçam, por democrática que seja uma organização, a confiança não se estabelece automaticamente entre profissionais. Tem de ser criada» (Simons, 1984, 127). Além disso, queria convencer todos os participantes de que haveria, parafraseando Preedy e Riches (1985, 4), «alguma recompensa, caso colaborassem».

Reconheço que deveria ter procedido com mais cuidado. A condição 3 não pôde ser plenamente realizada, dado que, como vim a descobrir mais tarde, embora pudesse ter sido feita uma verificação apropriada das afirmações dos indivíduos, não havia tempo suficiente para os participantes lerem o trabalho integralmente. A condição 4 foi realizada, mas os custos implicados revelaram-se impeditivos, de modo que decidi eliminar esta condição quando levei a cabo os outros dois estudos. Esta experiência alertou-me decididamente para o perigo de prometer de mais demasiado cedo.

Só quando se aproximou a altura de divulgar as conclusões é que me apercebi das duas matérias que se encontravam abertas à interpretação, devido ao estilo em que tinha formulado as condições da pesquisa. A primeira era a de que, ao prometer confidencialidade (condição 2), não expliquei claramente o que a publicação de informação implicaria. Como não houve tempo suficiente para distribuir uma primeira versão do trabalho, não houve possibilidade de verificar se a minha interpretação das afirmações dos participantes era justa. Em qualquer dos casos, como o presidente do conselho directivo era a única pessoa que possuía uma cópia escrita das minhas garantias, os inquiridos só podiam interpretar as condições sob as quais tinham concordado participar a partir da minha explicação verbal. Em retrospectiva, teria sido preferível fornecer uma explicação em duplicado do curso da investigação e um esquema escrito das minhas intenções. Os professores são pessoas ocupadas, pelo que não foi razoável partir do princípio de que estavam em condições de recordar uma conversa que ocorrera algum tempo antes de os seus serviços terem sido formalmente solicitados. Assim, quer se lembrassem quer não das minhas garantias, estavam totalmente dependentes da minha integridade na apresentação dos seus pontos de vista de uma forma equilibrada e objectiva.

De uma forma mais ingénua, até escrever o primeiro trabalho não me tinha apercebido de que identificar as pessoas pelo papel que desempenham podia ser uma garantia de anonimato para um leitor externo, mas não conferia o mesmo grau de obscuridade a quem faz parte da escola. Felizmente, o meu erro em clarificar estas questões não causou qualquer problema — mas tudo podia ter corrido de maneira diferente.

Stephen Waters aprendeu bastante com esta primeira experiência de investigação. Achou que cometeu alguns erros na primeira tentativa e sentiu-se inseguro por não ter sido capaz de cumprir todas as

condições e garantias. Tinha preparado muito bem o terreno, mas não tinha avaliado bem o tempo e o trabalho necessários para informar os colegas e produzir cópias de trabalhos. Ficou preocupado com a falta de precisão na definição exacta do que entendia por anonimato e confidencialidade e certificou-se de que em investigações futuras esta situação seria clarificada. Difícil foi saber o que fazer em relação ao conflito de papéis. Waters era professor a tempo inteiro e investigador em *part-time* — uma combinação não invulgar —, tendo sentido em determinada altura dificuldades em conciliar ambas as ocupações. Havia certas vantagens em levar a cabo uma investigação «interna». Por exemplo, possuía um conhecimento muito próximo do contexto da pesquisa e da micropolítica da instituição; não era preciso deslocar-se e os indivíduos eram facilmente contactáveis. Sabia como abordar da melhor maneira os indivíduos e conseguia avaliar algumas das suas dificuldades. Descobriu que os colegas acolhiam bem a oportunidade de falarem sobre alguns problemas e de a sua situação ser analisada por alguém que compreendia as realidades práticas diárias das suas tarefas. Por um lado, apercebeu-se de como entrevistar alguns colegas pode ser uma experiência desconfortável para ambas as partes. Como investigador «interno», depressa se apercebeu de que é necessário acarretar com as consequências dos erros cometidos depois de realizada a investigação. O contacto imediato com a instituição e os colegas tornou difícil conseguir uma abordagem objectiva e, na opinião de Waters, o facto de ter obtido informações confidenciais poderia ter afectado a sua relação com os colegas. Neste caso não foi isso que aconteceu, mas era fácil prever situações em que tal poderia ter surgido.

Terminado o curso com êxito, perguntaram-lhe se tudo valera a pena e se tinha comentários a fazer, eventualmente úteis a outras pessoas que pretendessem realizar um projecto de pesquisa pela primeira vez. Stephen Waters escreveu o seguinte:

Talvez tenha ficado a ideia de que a minha pesquisa estava de tal forma minada de dificuldades que se tornara contraproducente. Se assim foi, tal aconteceu por querer encorajar futuros investigadores internos a serem cuidadosos e a estarem preparados para possíveis engodos. Na realidade, gostei imenso de fazer esta pesquisa e achei

que a experiência de entrevistar uma secção do pessoal docente me deu muito maior conhecimento das práticas administrativas da escola. Na verdade, a investigação absorveu-me de tal forma que por vezes senti dificuldade em conciliá-la com as obrigações escolares. Da descrição de Peeke parece deduzir-se que este problema não é invulgar entre professores-investigadores. «Ser um investigador bem sucedido pode envolver um menor empenho na tarefa de professor; é irónico que uma preocupação pela qualidade da educação leve um professor a envolver-se numa pesquisa, que pode prejudicar, por seu turno, o próprio trabalho do professor na sala de aula» (Peeke, 1984, 24).

Estou certo de que, mesmo sem um conhecimento posterior desta situação, pouco havia a fazer para resolver este dilema. Posso dizer honestamente que a pesquisa me permitiu um melhor entendimento dos problemas com que se confrontam aqueles que são responsáveis pela condução de uma escola; fez-me pensar bastante sobre questões educacionais. Se a minha investigação não tivesse sido relevante em termos práticos, teria ficado preocupado quanto ao alcance do meu empenho. Assim, várias recomendações sugeridas pelo meu primeiro trabalho foram tomadas em consideração pela escola; o meu terceiro trabalho sobre o papel do corpo directivo nos programas escolares foi incluído na agenda da direcção na Primavera e muitos colegas têm elogiado o conteúdo de estudos de casos em geral. Se tivesse de encorajar futuros investigadores internos a adoptarem uma estratégia, escolheria uma que relacionasse o trabalho de investigação com as preocupações pragmáticas da instituição a que pertencem. Como Vyas (1979) sugere, talvez seja esta a forma de ultrapassar a dicotomia entre investigação e prática e de persuadir os colegas de que participar numa pesquisa é tão benéfico para eles como para o investigador.

Relacionar ou não a sua investigação com interesses pragmáticos da instituição depende da natureza da sua tarefa e dos seus interesses particulares. Contudo, quer seja um investigador interno ou externo, quer trabalhe a tempo inteiro ou não, quer tenha experiência ou não, é preciso proceder com cuidado na consulta e estabelecimento de linhas de orientação e não fazer promessas que não possam ser cumpridas. O bom senso e a cortesia ajudam a agir correctamente. Lembre-se de que a investigação geralmente demora mais do que imaginou. Por isso, quando começar o pro-

cesso de negociação de acessos, faça uma revisão da lista que se segue para se certificar de que se lembrou de tudo e tente assegurar-se de que não se propõe fazer mais do que pode.

Revisão do capítulo

- | | |
|--|--|
| 1. Clarifique os canais oficiais, pedindo formalmente autorização para levar a cabo a sua investigação logo que tenha um esquema de trabalho autorizado. | Verifique os regulamentos e os protocolos relativos a linhas de orientação éticas. |
| 2. Fale com as pessoas a quem pedirá colaboração. | Obtenha a autorização do director, mas não esqueça que terá de ter também o apoio das pessoas que quer entrevistar ou a quem quer pedir que respondam aos questionários. |
| 3. Mantenha-se sempre fiel a padrões éticos rigorosos. | Consulte o seu orientador se estiver preocupado com a forma como a pesquisa está a decorrer. |
| 4. Submeta o esquema de trabalho ao presidente do conselho directivo ou a um funcionário superior. | Faça uma lista das pessoas que gostaria de entrevistar ou a quem gostaria de enviar questionários e estabeleça as condições sob as quais o estudo será conduzido. |
| 5. Decida o que quer dizer com anonimato e confidencialidade. | Lembre-se de que, se escrever sobre o «chefe do departamento de inglês», e se houver apenas um, a pessoa visada será imediatamente identificada. |
| 6. Decida se os participantes receberão uma cópia do trabalho e/ou verão as primeiras versões ou as transcrições das entrevistas. | Isto implica custos e dispêndio de tempo. Pense bem antes de fazer promessas. |

- | | |
|---|---|
| 7. Informe os participantes quanto ao que fará com a informação por eles fornecida. | Será apenas vista por si e pelo examinador? |
| 8. Prepare um esquema das intenções e condições sob as quais o estudo será levado a cabo para entregar aos participantes. | Mesmo que explique verbalmente os objectivos do trabalho e as condições/garantias, é provável que os participantes se esqueçam delas. |
| 9. Seja honesto quanto ao objectivo do estudo e quanto às condições da pesquisa. | Mesmo que diga que uma entrevista terá a duração de dez minutos, perderá credibilidade se ela durar uma hora. Se estiver a conduzir uma investigação como requisito para a obtenção de um grau ou diploma, mencione este facto. |
| 10. Lembre-se de que as pessoas que acedem a ajudá-lo estão a fazer-lhe um favor. | Certifique-se de que devolve os trabalhos e livros emprestados em bom estado e a tempo. Deve enviar cartas de agradecimento, mesmo que esteja muito ocupado. |
| 11. Nunca parta do princípio de que «tudo correrá bem». A negociação de acessos é uma etapa importante da sua investigação. | Se for um investigador interno, terá de assumir os erros cometidos. Por isso, aja com precaução. |
| 12. Se tiver dúvidas quanto à ética da sua investigação, consulte o seu orientador e decida a atitude a tomar. | |

Uma palavra de advertência. Se, no futuro, os colegas ou outros investigadores lhe pedirem que colabore num projecto, estará disposto a disponibilizar a mesma quantidade de tempo e trabalho que agora pede para si? Se assim não for, talvez esteja a pedir de mais dos outros.

Bibliografia

- BERGER, R. M., e PATCHNER, M. A., 1994, «Research ethics», in Bennett, N., Glatter, R., e Levacic, R., *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, pp. 93-98, Londres, Paul Chapman.
- BLAXTER, L., HUGHES, C., e TIGHT, M., *et al.*, 1996, *How to Research*, Buckingham, Open University Press. As páginas 145-149 tratam de questões éticas.
- COHEN, L., e MANION, L., 1994, «The ethics of educational and social research», cap. 16, pp. 347-384, in *Research Methods in Education*, Londres, Routledge.
- HART, E., e BOND, M., 1995, *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practitioners*, Buckingham, Open University Press. As páginas 198-201 oferecem exemplos de protocolos éticos.
- MAY, T., 1993, *Social Research: Issues, Methods and Process*, Buckingham, Open University Press. As páginas 41-48 tratam de questões éticas na investigação de carácter social.

4

Registo de informações, apontamentos e bibliotecas

Antes de continuar a planear o seu trabalho é importante que verifique se está familiarizado, enquanto investigador, com os diferentes métodos de organizar ficheiros e de tomar apontamentos. Muitos profissionais experientes reagem desdenhosamente à ideia de que seria conveniente reverem algumas regras sobre as melhores formas de manter ficheiros e de tomar apontamentos. Contudo, a experiência mostra que, por sofisticados que sejamos como estudantes ou investigadores, todos precisamos de ser recordados da importância de manter ficheiros sistemáticos. As competências implicadas nesse trabalho são as ferramentas do ofício de investigador.

Em primeiro lugar, reunir as informações de que necessitamos pode por si ser bastante difícil. Voltar a encontrá-las algum tempo depois pode ser ainda mais difícil, a não ser que os nossos métodos de registo e de organização sejam coerentes e sistemáticos. Todos estamos convencidos de que nos vamos recordar, mas, ao fim de várias semanas de leitura, análise e selecção a memória começa a fraquejar. Ao fim de vários meses podemos recordar-

-nos vagamente de ter lido qualquer coisa acerca do assunto que nos interessa, mas quando e o quê já nos escapa completamente. Ao fim de um período longo, a possibilidade de nos lembrarmos é bastante remota. Assim, tudo o que é lido tem de ser anotado, e quanto mais cedo se iniciar um sistema qualquer de registo sistemático melhor.

Tomar nota de qualquer coisa que acabe por se verificar não ter qualquer utilidade ou interesse pode parecer completamente inútil, mas deve haver alguma razão para o nosso interesse. O título pode ter-nos parecido interessante, ou então lemos outras obras do mesmo autor que nos impressionaram. Isto pode explicar que muito tempo mais tarde o título nos volte a parecer interessante e o autor volte a ser reconhecido por ter produzido trabalho interessante noutra contexto. É possível que voltemos a encontrar a mesma referência e a requisitar novamente o livro numa biblioteca. Tudo isto é uma perda de tempo. Em nenhum trabalho de investigação, em pequena ou grande escala, o tempo é suficiente para tudo o que há a fazer. Uma nota que recorde por que razão achámos que o trabalho não tinha interesse basta para avivar a memória e para nos afastar dessa linha de pesquisa.

O ficheiro

Nos bons velhos tempos podia parecer-nos que bastava rabis-car uma referência nas costas de um envelope, mas um monte de envelopes velhos amontoados numa caixa de cartão estão longe de constituir uma fonte fidedigna e o mais certo é que essas referências estejam incompletas e mais tarde venham a ser difíceis de recuperar. Se apenas precisar de meia dúzia de referências, qualquer pedaço de papel serve, mas, à medida que o trabalho prossegue as fontes de informação vão-se acumulando e é por essa razão que é preciso ter um sistema organizado desde o princípio. A maior parte dos investigadores acabam por reconhecer que perderam tempo precioso a procurar livros, revistas e citações porque na altura em que os leram não lhes ocorreu tomar nota das

referências ou porque inexplicavelmente se esqueceram de anotar o nome da revista, do autor do artigo ou a sua data.

Por mim, continuo a usar fichas de cartão. Para começar, não tenho computador portátil, e, por outro lado, por portáteis que sejam, não deixam de ser pesados e difíceis de transportar. Os cartões não pesam praticamente nada, não custam praticamente nada, adaptam-se perfeitamente a qualquer caixa de sapatos e, desde que tenhamos sempre meia dúzia no bolso, permitem-nos tomar nota de todas as referências de um livro ou de um artigo onde quer que estejamos. Por outro lado, faço cópias de todo o meu material. Por feitio, sou daquelas pessoas que pensam sempre «e se...?» E se eu perder todas as minhas fichas? E se por distração as deitar fora? E se...? Assim, mal posso copiar a informação de todas as fichas para o computador. Por um lado, fico com uma segunda cópia do meu trabalho e, por outro, fico com um princípio de lista alfabética de referências. A acrescentar a toda esta prudência, sou especialmente insegura em relação a tudo o que diz respeito a computadores. E se uma falha de corrente me fizer perder todo o meu trabalho? E se por engano um dia carrego na tecla errada e apago definitivamente dez capítulos do meu trabalho? A resposta a tudo isto são, naturalmente, as cópias de segurança — duplas — só para termos a certeza de que estamos realmente seguros. O método para as fazer é irrelevante: o importante é que sejam feitas. Alguns dos meus colegas acham a minha preocupação com as cópias de segurança, de vários tipos, um tanto exagerada. Talvez tenham razão, mas cada pessoa tem a sua maneira de trabalhar, por isso não vale a pena virem-nos dizer que há só uma forma de fazer as coisas.

Os computadores transformaram a vida de todos nós. Ainda me lembro do tempo em que quase ninguém tinha computador e produzir um livro, um relatório ou uma tese queria dizer que era preciso dactilografar e voltar a dactilografar tudo. Se um parágrafo ficava no sítio errado, o problema era fácil de resolver: bastava voltar a dactilografar a página inteira. Actualmente podemos cortar, pôr o texto noutra sítio e apagar em poucos segundos. Fazer gráficos, diagramas e esquemas também era complicado. Eu, pelo menos, nunca conseguia que os meus ficassem com um aspecto

decente. Agora, apesar da minha incompetência em matéria de computadores, mesmo eu consigo instruir decentemente o computador para ele fazer o serviço por mim.

Apesar de tudo, continuo a usar fichas de 15 cm por 10 cm, que normalmente têm espaço suficiente para itens adicionais, como o *international standard book number* (ISBN), que permite aos livreiros e aos bibliotecários localizar qualquer título; talvez uma nota para indicar em que biblioteca consultámos o livro ou revista; uma referência a capítulos ou páginas particulares relacionados com assuntos específicos — ou o que quer que nos pareça útil. As fichas podem transformar-se na sua caixa de ferramentas portátil e devem começar a reunir-se assim que o projecto de investigação tem início.

Referências bibliográficas

Há várias formas perfeitamente aceitáveis de registar fontes e outras informações e muitas instituições definem um estilo particular que se espera seja adoptado por estudantes e professores. Se ficar ao seu critério, terá de escolher a que mais convier aos seus propósitos.

Também as editoras podem ter diferentes estilos. Compare as bibliografias e as secções de referências bibliográficas no fim de vários livros. O mais certo é que encontre diferentes abordagens da questão, embora em todas se encontrem as seguintes informações:

Para livros

Apelido do autor e nome ou iniciais

Data de publicação

Título (sublinhado em originais dactilografados e em itálico em impressões de computador)

Local de edição

Editora

Para artigos e capítulos de livros

Apelido do autor e nome ou iniciais

Data de publicação

Título (entre aspas)

Publicação de onde foi retirado o artigo ou capítulo, nomeadamente:

Título da revista ou livro (sublinhado ou em itálico)

Volume, número e páginas em que foram incluídos os artigos no caso das revistas

O método de Harvard, que uso neste livro, tem várias vantagens em relação a outros. Evita as notas de rodapé, muito aborrecidas. Todas as fontes mencionadas no texto aparecem no fim do livro ou relatório, e não capítulo a capítulo. Quando há necessidade de referir o leitor para as fontes no meio do texto, basta mencionar os autores e as datas de publicação. Por exemplo, «Como dizem Delamont *et al.* (1997, 47)...» A referência completa do livro aparece por ordem alfabética no fim do relatório, tese ou livro, e todos os nomes a que se refere o *et al.* são dados da seguinte forma:

DELAMONT, S., ATKINSON, P., e PARRY, O., 1997, *Supervising the PhD: A Guide to Success*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education e Open University Press.

Usa-se *et al.* quando há três ou mais autores, mas quando são apenas dois referem-se ambos os nomes.

Se Delamont, Atkinson e Parry tiverem mais de uma publicação de 1997, acrescentam-se os sufixos «a» e «b». Por exemplo, no texto indicar-se-ia Delamont *et al.* (1997a) ou (1997b) e nas referências bibliográficas indicar-se-iam duas vezes os nomes completos, juntamente com o «a» ou o «b». Se forem citados vários livros dos mesmos autores publicados em anos diferentes, estes aparecem por ordem cronológica.

Se o desejar, pode acrescentar alguma informação particular ou lembrete na sua ficha. Se o fizer, esta poderá ter um aspecto semelhante ao da seguinte:

Delamont, S., Atkinson, P., e Parry, O., 1997, *Supervising the PhD: A Guide to Success*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education e Open University Press.

ISBN 0 335 19516 4 (pbc)

Ver p. 47 sobre ética.

Uma pequena linha acerca da forma como esta ficha foi reproduzida: não há qualquer razão para usar um ponto final a seguir ao título. Pode perfeitamente usar-se uma vírgula ou deixar-se um espaço em branco. Também não há razão para a segunda linha ir recuada em relação à margem. Se o desejar, pode escrever os nomes dos autores em maiúsculas, como em alguns dos exemplos seguintes. No entanto, lembre-se de que as universidades e as editoras podem ter a sua própria orientação e não há razão para não adoptarmos o estilo que estas preferirem. Se não houver regras particulares, e se lhe parecer que há outra forma de apresentação com melhor aspecto, adopte-a, mas lembre-se de a manter ao longo de todo o trabalho.

Há algumas diferenças entre as referências a artigos publicados em revistas e os artigos incluídos em obras colectivas, como se ilustra nos exemplos seguintes.

Artigos publicados em revistas

GLATTER, R., 1997, «Context and Capability in Educational Management», *Educational Management and Administration*, 25(2), pp. 181-192.

Artigos incluídos em obras colectivas

BAKER, S., e CARTY, J., 1994, «Literature Searching, Finding, Organizing and Recording Information», in Bennet, N., Glatter, R., e Levaci'c, R., eds., *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman em associação com a Open University.

Reunir as referências bibliográficas de um trabalho pode ser irritantemente demorado se tivermos de verificar de novo constantemente todos os pormenores. É por isso que os bons hábitos adquiridos no início da investigação mais tarde acabam por compensar. Se as suas fichas e os seus registos de computador estiverem em ordem, quando quiser preparar as referências bibliográficas do trabalho bastar-lhe-á copiar a informação das fichas ou seleccionar as fontes citadas no texto na sua lista do computador. De facto, é nesta fase que o trabalho coerente de organização dos apontamentos compensa verdadeiramente. No entanto, deve recordar-se de que não pode usar o sistema de Harvard numa referência, o português noutra e um terceiro da sua própria lavra noutra.

Não é preciso muito tempo para fixar em pormenor o que deve ir sublinhado (ou em itálico) e o que aparece entre aspas; o sítio onde são referidas as datas, como fazer citações e o tipo de pontuação que decidimos adoptar. Depois de dominarmos todos os pormenores, a tarefa de registar todas as fontes mal as encontramos de uma mesma forma, coerente, torna-se automática. Até estarmos absolutamente seguros de todos os pormenores talvez valha a pena andar com algumas fichas-modelos para verificar se todas as informações fundamentais foram registadas.

Apontamentos e preparação do relatório final

Além de registar os pormenores bibliográficos, convém que elabore um sistema de apontamentos para se assegurar de que

tomou realmente nota dos elementos que lhe interessam para o seu trabalho. Alguns investigadores preferem os blocos de apontamentos, outros folhas soltas; alguns andam sempre com um computador portátil ou com um *palmtop*, e ainda outros preferem as fichas de cartolina. Se usar um bloco de notas, a informação é registada tal como é obtida. Deixe uma margem larga e escreva apenas de um dos lados do papel. Mais tarde pode querer cortar as folhas, de preferência em pedaços de papel de tamanho uniforme, para poder organizar o material em secções prontas a formar uma estrutura provisória (o esqueleto analítico) para o seu trabalho final. Usar blocos de apontamentos, folhas soltas, computador portátil ou fichas de cartolina depende apenas da sua preferência, mas o tipo de informação que vai registar e o método para o fazer serão sempre os mesmos.

A certa altura da minha vida pareceu-me que a minha casa não era suficientemente grande para guardar mais fichas ou mais apontamentos, de maneira que ganhei o hábito de cortar o papel de forma a ficar com pequenos pedaços do tamanho das minhas fichas. Entretanto ganhei o hábito de agrafar estas folhas às fichas. Às vezes chegam a formar verdadeiras resmas. Uma vez falei do assunto a um estudante muito desembaraçado com computadores, que olhou para mim incrédulo e disse apenas: «Não me diga?!» Mas como eu sempre disse, o que convém a uma pessoa pode não convir a outra. Escolha a abordagem que mais lhe convém e procure não dar ouvidos a quem quer que lhe diga «Não me diga?!» num tom desaprovador.

Orna (1995, 48) recomenda vivamente que arranjemos uma forma de indexar os nossos apontamentos. O conselho é sem dúvida sensato, embora ela reconheça que produzir um índice que nos conduza de facto facilmente a tudo aquilo de que precisemos está longe de ser fácil:

[...] o próprio facto de reunir os itens de *uma* certa forma (por autor, assunto principal ou data da entrada em ficheiro, por exemplo) separa-os de outros com os quais têm certas coisas em comum. O mesmo autor pode ter escrito artigos sobre uma grande variedade de assuntos, de maneira que, embora esse arranjo torne fácil encontrar tudo o que foi escrito por um certo autor, torna difícil descobrir o que foi escrito sobre certo assunto.

ORNA, 1995, 49

Enfim, nunca ninguém nos prometeu que a vida seria fácil, de maneira que temos de nos limitar a fazer o melhor que pudermos para garantir que temos um sistema qualquer de indexação e referência fácil de manter e que em caso de necessidade nos facilite o acesso à maior parte das nossas fontes e dos nossos apontamentos. Como diz Orna, «não há uma ‘maneira correcta’ de fazer as coisas e os investigadores bem sucedidos usam uma grande variedade de estratégias» (p. 36).

A classificação dos dados

Todo o trabalho preliminar está orientado para a escrita do nosso relatório, da nossa dissertação ou da nossa tese. Se já escolhemos os títulos dos capítulos, começamos a ter um pequeno mapa, que se há-de desenvolver à medida que o trabalho vai prosseguindo. Vai quase de certeza incluir alguns tópicos, palavras-chave ou categorias que consideramos importantes. Se estes temas não lhe ocorrerem logo no início do trabalho, vão certamente deparar-se-lhe à medida que prossegue as suas leituras. No entanto, a sua primeira escolha (os seus palpites) pode vir a revelar-se inadequada; pode ter de fazer ajustamentos à medida que a sua compreensão do assunto vai aumentando.

Uma das maneiras mais fáceis de elaborar um índice simplificado e fácil de usar é anotar nas suas fichas bibliográficas as palavras-chave potenciais à medida que estas forem emergindo das suas leituras. Eu tinha o hábito de as escrever com uma caneta de outra cor ou de as sublinhar no topo das minhas fichas. Os meus estudantes chamaram-me a atenção para a vantagem de escrever estas palavras a lápis para mais tarde poderem ser apagadas ou substituídas por outras. Como estou sempre na disposição de aprender, é este o sistema que utilizo actualmente. No entanto, se tiver caixas e caixas de fichas bibliográficas e estiver a tentar localizar fontes relativas a um assunto específico, pode demorar muito tempo percorrê-las a todas. Quando os temas prin-

cipais se forem definindo, pode começar a abrir ficheiros por temas. Assim, na sua pesquisa dos obstáculos à aprendizagem sentidos pelos estudantes adultos, pode ter fichas acerca do desempenho em exames, da idade, da experiência educacional anterior, do interesse familiar, do acesso a livros, do nível de disponibilidade financeira, etc. Uma ficha subordinada ao tema «idade e nível de desempenho» conteria todas as fontes relacionadas com esse importante tema por autor, com referência da data e da página. Quando elaborar as suas primeiras versões, estas aproximações estarão feitas e prontas a usar e tudo o que terá de fazer será usar as suas notas originais (que, no meu caso, estão sempre agrafadas à ficha bibliográfica) para verificar tudo em pormenor.

Anotar citações

Uma observação particularmente perspicaz de um autor pode muitas vezes ilustrar uma ideia que desejamos incluir num trabalho e acrescentar assim uma nova dimensão ao nosso argumento. Anotar as citações na altura em que as lemos é tão importante como registar a informação completa sobre a sua fonte. Quando redigimos o trabalho final não temos tempo de ir requisitar livros à biblioteca, nem de andar a remexer no caixote dos envelopes usados. Se na altura em que lemos uma certa frase ou parágrafo ela nos chama a atenção como citação potencial, devemos copiá-la cuidadosamente, registar o capítulo e o número de página, deixar claro se alguma palavra ou palavras ficaram de fora assinalando o lugar com três pontos entre parêntesis rectos e guardá-la num sítio onde estejamos certos de mais tarde conseguir recuperá-la, mesmo que isto nos obrigue a fazer várias fichas com remissões para aquela onde se encontra realmente a reprodução da frase ou frases que nos interessam. Se tiver uma fotocopadora à mão, é ainda melhor fotocopiar o extracto que lhe interessa, acrescentando as referências à fonte da maneira habitual e agrafando-a à sua ficha (o pessoal da biblioteca poderá dar-lhe as informações

de que precisar acerca das necessárias autorizações de reprodução). Se não tiver possibilidade de fotocopiar a sua potencial citação, deixe bem claro qual a parte que corresponde à citação e qual a que corresponde ao seu comentário. Se não o fizer, arrisca-se a cometer o pecado de usar as palavras de outra pessoa como se fossem suas.

Muita confusão para nada?

Nem por isso. Trata-se apenas de aprender os truques do ofício. O trabalho de identificar fontes e citações é irritantemente minucioso e aborrecido, mas, quando se torna uma simples rotina, registar informações deste tipo torna-se automático e deixa de nos custar. Se assimilar as informações transmitidas neste capítulo e registar cuidadosa e coerentemente todas as suas fontes, começará a criar bons hábitos de trabalho e a estabelecer as fundações do seu trabalho futuro de investigação. Poderá vir a ser recompensado pelo seu trabalho de investigação, se não quando no céu, pelo menos na altura de redigir o seu trabalho final. Vai poder localizar facilmente as informações, reorganizar e reformular os dados e encontrar facilmente as citações que apoiam os seus argumentos. No entanto, antes que possa fazer qualquer destas coisas, terá de se assegurar de que tem acesso a uma boa biblioteca e, nos tempos que correm, em que os orçamentos para este tipo de coisas são cada vez mais limitados e em que todos os serviços são pagos separadamente, isso pode não ser tão fácil como foi em tempos.

O acesso às bibliotecas

Em minha opinião, os investigadores não podem passar sem bibliotecas e sem o apoio de bibliotecários. É possível — desde que tenhamos o equipamento necessário para o fazer, saibamos

como e tenhamos negociado o nosso acesso a redes especializadas de recursos — aceder a certas bases de dados a partir de nossa própria casa. No entanto, mesmo que optemos por esta via, continuamos a precisar de usar bibliotecas para consultar livros e, muito especialmente, revistas especializadas.

Se trabalha numa universidade ou está aí inscrito como estudante, tem, em princípio, acesso livre às suas bibliotecas e aos serviços que estas põem à disposição do seu público. Ao inscrever-se em qualquer curso, se não houver referência às bibliotecas e outros recursos, assegure-se de que estes existem *antes de se matricular*. Eles vão sem qualquer dúvida *ser-lhe necessários*.

Todos achamos que sabemos usar bibliotecas, e na verdade não é preciso muito tempo para perceber o sistema de funcionamento de cada biblioteca e a forma como as pequenas bibliotecas secundárias funcionam em conjugação com as principais. Já conseguirmos orientar-nos e perceber quais os livros que estão na biblioteca principal de uma universidade e os que estão nas pequenas bibliotecas, mais especializadas, de cada departamento é uma coisa muito diferente. Todas estas bibliotecas podem parecer verdadeiras grutas de Aladino aos estudantes e aos investigadores. Contêm tesouros que nos deixam ofuscados, mas ao mesmo tempo podem ser perigosas. É fácil perdermo-nos e ficarmos tão ansiosos com a ideia de que podemos estar a deixar alguns dos tesouros para trás que não conseguimos sair de lá. Tudo isto tem muita graça, mas muitos projectos de investigação acabam por fracassar por falta de disciplina nas leituras e incapacidade de usar todas as vantagens oferecidas pelas bibliotecas à nossa disposição.

Tem havido mudanças radicais na forma como as bibliotecas organizam os seus materiais impressos e no desenvolvimento de bases de dados informatizadas, que (nas instituições que as subscrevem) nos dão acesso *on-line* a informações valiosíssimas relativamente a citações indexadas, a pormenores bibliográficos de artigos de revistas, a recensões críticas de livros e a muitas redes internacionais de todos os tipos. A gruta de Aladino tornou-se muito sofisticada e actualmente podemos levar algum tempo até

conseguirmos utilizar os muitos e muito variados sistemas informatizados existentes nas grandes bibliotecas, que podem oferecer-nos uma imensa riqueza de informação — desde que saibamos utilizá-los.

Um dos problemas com que os investigadores têm de lidar são os diferentes pontos de vista dos bibliotecários acerca da maneira como a informação nas suas bibliotecas deve ser organizada e quais as bases *on-line* que devem subscrever. É preciso algum tempo para nos familiarizarmos com a organização das bibliotecas que utilizamos, para que possamos saber, por exemplo:

- onde estão arrumados os números antigos das publicações periódicas, se estão digitalizados ou em microfilme e quais os títulos, se é que os há, que apenas estão disponíveis electronicamente;
- se há reservados ou colecções de livros que apenas são emprestados por períodos muito curtos e se todos os livros da biblioteca são armazenados no próprio edifício onde esta está instalada;
- quais as bibliografias, os índices e os resumos de artigos que existem na biblioteca, e em que formatos; se há bibliografias especializadas para a nossa área específica; se a secção de obras de referências — enciclopédias, anuários, dicionários — está separada em colecções de referência por assunto, gerais ou de pesquisa rápida.

Muitas bibliotecas imprimem os seus próprios guias, que o podem ajudar a orientar-se muito rapidamente. Normalmente encontram-se muitas orientações e conselhos no *site* da instituição na Internet (embora seja conveniente aprender a consultá-lo). No entanto, a chave do bom uso do fundo de uma biblioteca está no seu ficheiro. Actualmente, a maior parte das bibliotecas tem os ficheiros *on-line*. Em inglês, são designados em geral como OPAC (*on-line public access catalogues*). Ao usar uma OPAC não só ficamos a saber o que existe no fundo da biblioteca que consultamos, mas também podemos consultar os ficheiros de outras

bibliotecas. O interface dos OPAC orienta-nos na pesquisa por autor, título ou assunto, e podemos ficar a saber quais as bibliotecas que têm o material mais útil para o nosso trabalho. Parece magia — embora isto não resolva todos os problemas. Por exemplo, podemos não estar autorizados a usar todas as bibliotecas (embora muitas vezes baste perguntar para obter uma resposta útil). Contudo, todas estas portas se fecharão a não ser que encontrarmos uma biblioteca a uma distância razoável da nossa residência na qual estejamos autorizados a consultar as obras de referência, e, o que é ainda mais importante, a requisitar livros para leitura domiciliária.

As bibliotecas universitárias

As bibliotecas das instituições académicas são provavelmente as que reúnem mais recursos especializados na sua área de investigação, mas, caso não seja estudante ou funcionário da instituição, terá de informar-se acerca dos serviços que poderá utilizar. Algumas bibliotecas não prestam qualquer serviço a pessoas exteriores à instituição; outras excluem completamente o empréstimo domiciliário, mas isto significa que só se podem consultar livros, revistas, bibliografias e obras de referência. Algumas permitem exclusivamente a utilização de obras impressas e, devido aos termos dos acordos com redes de informações a que estão abonadas, os únicos recursos *on-line* cujo acesso é concedido são os OPAC. Certas bibliotecas cobram inclusivamente o acesso às próprias obras de referência; outras admitem a leitura domiciliária contra o pagamento de uma quota, por vezes com opção sobre o uso do serviço de empréstimos interbibliotecas. Pode haver restrições específicas ao número de livros de empréstimo simultâneo e às obras disponíveis para leitura domiciliária. *Antes de fazer o primeiro pagamento*, assegure-se de que as obras que lhe interessam lhe serão facultadas.

Se tem acesso à World Wide Web, poderá consultar *on-line* as condições de uso da maior parte das bibliotecas. Pode ainda con-

sultar os horários de funcionamento e os períodos de férias de cada biblioteca e evitar assim muitas deslocações inúteis.

As bibliotecas públicas

Felizmente, embora os serviços disponíveis variem, as restrições de acesso não se aplicam às bibliotecas públicas e municipais de uma maneira geral. Algumas bibliotecas municipais têm excelentes colecções de referência. Embora a colecção principal tenha de ser bastante geral, por vezes encontram-se selecções de importantes revistas científicas e sobre educação e ciências sociais, além de muitos resumos e índices necessários para descobrir quais os livros e artigos que existem acerca destas matérias. Utilizando-os, e procurando obter os que não existirem na sua biblioteca por empréstimo interbibliotecas (um serviço pago), terá acesso a grande parte da literatura de que necessita. O processo de empréstimo interbibliotecas pode ser demorado, de maneira que a melhor forma de se assegurar de que conseguirá ter os livros de que precisa a tempo e horas é fazer o seu pedido o mais cedo possível.

Actualmente, muitas bibliotecas públicas permitem o acesso à Internet, embora, mais uma vez, habitualmente este serviço seja pago, e ao longo de um projecto de investigação os custos se vão juntando a outros custos. No entanto, se não tiver conseguido acesso a uma biblioteca universitária, as bibliotecas públicas podem bastar para reunir a maior parte das informações de que precisa, se procurar obtê-las com antecedência suficiente. Se precisar de informações sobre a melhor forma de reunir as obras de que necessita, não se esqueça de *pedir ajuda ao pessoal da biblioteca*. Os funcionários conhecem as colecções da biblioteca e as possibilidades de acesso à Internet que esta oferece, bem como os restantes recursos de que dispõe, e por vezes os ficheiros usados pelos bibliotecários não estão abertos ao público, embora muitas vezes seja possível utilizá-los por pedido expresso.

Finalmente, encontrará os *sites* da maior parte das bibliotecas municipais da Europa, incluindo algumas das portuguesas, em <http://dspace.dial.pipex.com/town/square/ac940/eurolib.html>.

Muitos recursos, mas...

Os serviços e sistemas actualmente à disposição dos investigadores são surpreendentemente bons e, se estiver a trabalhar num doutoramento, por exemplo, terá de se esforçar por se familiarizar com tudo o que lhe é oferecido. Contudo, se estiver a trabalhar num projecto menos demorado, qualquer biblioteca local razoável, juntamente com os recursos da sua própria escola ou universidade, ou mesmo de outro local de emprego, poderão oferecer-lhe materiais suficientes para ficar com uma ideia do trabalho que já foi feito na sua área e noutras afins. A quantidade de informação preliminar de que vai necessitar depende inteiramente do tamanho, profundidade e contexto da sua área de investigação e até é possível que não venha a precisar de quaisquer bases de dados informatizadas, embora estas possam poupar-lhe muito tempo. Mesmo assim há perigos: é muito fácil sermos seduzidos pela grande quantidade de informação que eles produzem, a não ser que tenhamos uma ideia muito precisa daquilo que necessitamos realmente de saber.

Ao contrário do que geralmente se pensa, nem todos os investigadores têm, sabem usar ou estão interessados em computadores, e mesmo assim conseguem fazer um trabalho interessante. No entanto, os computadores constituem uma ajuda preciosa, como os aspiradores e as máquinas de lavar. Depois de aprendermos a usá-los, podem poupar-nos muitas horas ou mesmo semanas de trabalho duro, embora a chave do sucesso esteja em aprender a usar da melhor forma o que eles têm para oferecer. O processo pode demorar algum tempo, mas normalmente esse tempo é bem empregue.

Revisão do capítulo

- | | |
|---|--|
| 1. Tire apontamentos de tudo o que lê. | Tome apontamentos mesmo das coisas que não lhe serviram. |
| 2. Comece um ficheiro em papel assim que começar o trabalho. | Escolha um formato para as suas fichas e mantenha-o até ao fim. |
| 3. Quando tomar nota das fontes que utilizou, verifique que não se esquece nunca de anotar o apelido e as iniciais do autor, a data de publicação, o título (sublinhado em versões dactilografadas e entre aspas no caso dos artigos), o local de publicação e a editora. | Há algumas variações entre livros, artigos incluídos em obras colectivas e em revistas. Faça fichas-modelo para usar como referência. |
| 4. Escolha um sistema de referência e use-o sempre. | O sistema de Harvard é o mais simples. |
| 5. Escolha entre tomar apontamentos num bloco, em folhas soltas, no computador ou em fichas. | Use apenas um dos lados das folhas para facilitar a localização do que lhe interessa e escolha um sistema de indexação. |
| 6. Faça uma lista dos primeiros temas que lhe vierem à cabeça. | Se for preciso, escolha um assunto-chave. Escreva os temas e as palavras-chave a lápis, para o caso de vir a mudar de ideias. |
| 7. Tome nota de todas as citações com grande rigor. | Assinale qualquer omissão com três pontos entre parêntesis rectos ([...]) e deixe bem claro o que é citado e o que é um comentário seu. Caso seja possível, faça fotocópias; assim terá a certeza de que não há erros. |

8. Seja qual for o método que escolher, SEJA COERENTE.

9. Assim que tiver oportunidade, assegure-se de que tem acesso livre a uma biblioteca.

10. Dedique algum tempo a familiarizar-se com as obras em papel da sua biblioteca e com os serviços *on-line* que esta oferecer.

11. Lembre-se de que continua a ser possível produzir um trabalho de qualidade sem recorrer a bases de dados computo-
rizadas.

Não é possível exigir acesso livre a bibliotecas universitárias e especializadas, e mesmo que o obtemos podemos ter de pagar uma quota.

Procure não se perder entre a imensa quantidade de material proporcionada pelos recursos *on-line*.

No entanto, a riqueza das bases de dados pode merecer o esforço necessário para as explorar.

5

Revisão crítica da bibliografia

Qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redacção das suas conclusões. Num projecto de pequena dimensão não lhe será exigido que produza um relato definitivo do estado em que se encontra a investigação na área que seleccionou. Terá, porém, de mostrar que fez determinadas leituras importantes e que se inteirou do estado do conhecimento do seu tema.

O ideal é fazer a maior parte das suas leituras logo no início da investigação, embora, na prática, muitas tarefas sejam realizadas ao mesmo tempo, podendo mesmo acontecer que a fase da leitura se prolongue pela fase de recolha de dados. É preciso ter cuidado para que as leituras não consumam mais tempo do que aquele de que dispõe. Contudo, raramente é possível obter cópias de todos os livros e artigos exactamente na altura em que necessita delas, de modo que as sobreposições das fases são inevitáveis.

Quadros teóricos e analíticos

Ler o máximo sobre o tema, desde que o tempo de que dispõe lhe permita, dar-lhe-á uma ideia não só de abordagens e de métodos que porventura não lhe tenham ocorrido antes, como também de formas de classificar e de apresentar a sua própria informação. Poderá ajudá-lo a estabelecer um quadro teórico ou analítico como base da sua análise e interpretação dos dados. Não basta recolher os factos e descrevê-los. Todos os investigadores recolhem muitos factos, tendo posteriormente de os organizar e classificar segundo um modelo coerente. Verma e Beard (1981) sugerem que os investigadores necessitam de

identificar e explicar as relações relevantes entre os factos. Por outras palavras, o investigador tem de produzir um conceito ou construir uma estrutura teórica que possa explicar os factos e as relações entre eles [...] A importância da teoria está em ajudar o investigador a resumir a informação anterior e em guiar a sua linha de acção futura. Por vezes, a formulação de uma teoria pode indicar a falta de determinadas ideias ou ligações e a necessidade de outro tipo de dados. Assim, a teoria é um instrumento essencial de pesquisa, um estímulo para o avanço progressivo do conhecimento.

VERMA e BEARD, 1981, 10

Por vezes, utiliza-se um «modelo» em vez de uma «teoria», ou então usam-se indiferentemente. Cohen e Manion explicam que

ambos devem ser vistos como dispositivos explicativos ou esquemas que possuem uma estrutura conceptual, embora os modelos sejam muitas vezes caracterizados pelo uso de analogias, por forma a darem uma representação mais gráfica ou visual de um fenómeno particular. Desde que sejam bem definidos e não representem os factos de forma incorrecta, os modelos podem ser de uma grande utilidade para alcançar uma certa clareza e focar questões-chave da natureza do fenómeno.

COHEN e MANION, 1994, 16

O rótulo não é importante, mas sim o processo de ordenação e classificação da informação.

À medida que for lendo, habitue-se a examinar a forma como o autor classifica as conclusões, como explora as relações entre os factos e como estes e as relações entre eles são explicados. Os métodos utilizados por outros investigadores podem não ser os adequados para os seus fins, mas podem dar-lhe uma ideia de como categorizar a sua informação e aproveitar o trabalho de outros investigadores para apoiar ou refutar os seus argumentos e conclusões.

Revisão da bibliografia

Na maioria das teses de doutoramento será necessário estudar extensivamente a bibliografia e produzir no final do trabalho uma revisão crítica do que já foi escrito sobre o tópico. Um projecto que dure dois ou três meses não exige nada de tão ambicioso. Pode decidir omitir uma revisão inicial, caso as suas leituras não tenham sido suficientemente extensivas para justificar a sua inclusão. Se, porém, decidir fazer uma revisão, é importante que tenha em conta que apenas as obras relevantes devem ser mencionadas e que uma revisão é mais do que uma lista das «obras lidas».

A leitura da bibliografia pode ser um exercício exigente. Haywood e Wragg comentam ironicamente que as revisões críticas são mais frequentemente revisões não críticas — o que estes autores descrevem como sendo

o catálogo de vendas de mobiliário, no qual tudo merece uma entrada de um parágrafo, não interessando a qualidade com que foi conduzida a pesquisa: Bloggs (1975) acha isto, Smith (1976) acha aquilo, Jones (1977) acha outra coisa, Bloggs, Smith e Jones (1978) encontraram a felicidade no céu.

HAYWOOD e WRAGG, 1982, 2

Blaxter *et al.* (1996b, 115) recordam-nos algumas coisas importantes relativas ao uso e abuso de referências bibliográficas. Sugerem que estas devem ser usadas para:

- Justificar e apoiar argumentos;
- Permitir comparações com os resultados de outros trabalhos de investigação;
- Expressar o que queremos dizer melhor do que seríamos capazes de fazer por nós mesmos;
- Mostrar a nossa familiaridade com a nossa área de investigação.

Sugerem também que as referências bibliográficas não devem servir para:

- Impressionar os leitores com a vastidão das nossas leituras;
- Salpicar os nossos trabalhos de nomes e citações;
- Substituir a expressão dos nossos próprios pensamentos;
- Distorcer o que dizem os outros autores.

Blaxter *et al.*, 1996b, 115

Para fazer uma revisão crítica que «mostre que quem a faz estudou em profundidade o que está publicado na área» (Haywood e Wragg, 1982, 2) é precisa uma grande disciplina, mas o ponto principal a ter em mente é que uma revisão crítica deve oferecer ao leitor uma imagem, embora limitada num projecto de curta duração, do estado do conhecimento e das principais questões na área em estudo.

Considere a seguinte introdução de um estudo da autoria de Alan Woodley (1985), intitulado «Taking Account of Mature Students». Pode não estar familiarizado com este campo de estudo, mas será que a introdução lhe dá uma perspectiva geral do assunto? Será que lhe transmite uma ideia da investigação que tem vindo a ser realizada e o prepara para o que se segue?

Das muitas pesquisas que se têm debruçado sobre a relação entre idade e rendimento universitário, nenhuma conseguiu ainda dar uma

resposta conclusiva à seguinte questão aparentemente simples: «Os estudantes mais velhos têm melhor ou pior aproveitamento que os mais novos?»

Os dados reunidos por Harris (1940) nos Estados Unidos sugerem que os estudantes mais novos tendem a obter melhores resultados finais. Malleson (1959), Howell (1962), Barnett e Lewis (1963), McCracken (1969) e Kapur (1972), na Grã-Bretanha, chegaram a conclusões semelhantes, tal como Flecker (1959) e Sanders (1961) na Austrália, Fleming (1959) no Canadá e Small (1966) na Nova Zelândia. Contudo, a maioria destes estudos baseou-se em amostras de estudantes com idades geralmente compreendidas entre os 17 e os 21 anos e as técnicas de correlação empregues parecem significar que a relação entre idade e aproveitamento apenas diz respeito a esta estreita faixa etária. Como tal, os resultados sugerem, provavelmente, que os jovens inteligentes que entrem cedo para uma instituição de ensino superior têm mais hipóteses de obter melhores resultados que aqueles cuja admissão foi adiada enquanto vão adquirindo as qualificações necessárias. Este ponto de vista é defendido por Harris (1940), que descobriu que a relação entre a idade e o aproveitamento desaparece quando se procura controlar o factor «inteligência». Outros estudos têm demonstrado que aqueles que adquirem as qualificações necessárias e depois adiam a entrada por um ou dois anos têm mais êxito que aqueles que entram vindos directamente da escola (Thomas, Beeby e Oram, 1939; Comité de Educação do Derbyshire, 1966).

Nos estudos que envolveram amostras que incluíram um elevado número de estudantes mais velhos, os resultados indicam que a relação entre idade e rendimento não é linear. Philips e Cullen (1955), por exemplo, chegaram à conclusão de que os estudantes com 24 anos ou mais tendiam a obter melhores resultados que os de 18 e 19 anos. Sanders (1961) provou que a taxa de sucesso universitário baixava até à idade de 21 anos, enquanto a partir dos 22 começava a subir novamente. O problema levantado por estes dois estudos consiste em que muitos dos alunos mais velhos foram indivíduos que voltaram a estudar após terem prestado o serviço militar, isto é, cuja entrada «normal» foi adiada pela guerra. Muitos tinham tido até alguma prática em ciências ou matemática nas forças armadas. Isto que dizer que, enquanto Eaton (1980) cita nove estudos americanos que confirmam a superioridade académica dos alunos veteranos, os estudos britânicos apresentam dados contraditórios. Mountford (1957)

descobriu que não só a probabilidade de o curso se prolongar por mais um ano ou dois, mas também a da desistência eram maiores para os estudantes que tinham servido na guerra e que entraram para a Universidade de Liverpool entre 1947 e 1949.

Alguns estudos têm mostrado que o facto de os estudantes mais velhos obterem melhores ou piores resultados que os mais novos depende do curso estudado. Sanders (1963) indicou que a maturidade associada à maior idade e experiência parece ser um indicador positivo de sucesso nalguns cursos de ciências sociais e humanas. A ideia geral de que os estudantes mais velhos obtêm melhores resultados em ciências sociais e humanas e piores em ciências e matemática é defendida por Barnett, Holder e Lewis (1968), Fagin (1971), Sharon (1971) e Flecker (1959).

O estudo de Walker (1975) sobre estudantes seniores na Universidade de Warwick representa a melhor tentativa britânica de explicar a relação entre os factores «idade» e «rendimento». Considerou 240 estudantes universitários admitidos entre 1965 e 1971 e comparou o seu rendimento com o de todos os outros estudantes, o que lhe deu uma amostra de trabalho relativamente grande, garantindo o *timing* que os resultados não eram distorcidos pelo factor «regresso da guerra». A metodologia utilizada por Walker apresenta ainda outros requintes. Este autor excluiu, primeiro, estudantes de proveniência ultramarina, que tendiam a ser mais velhos que a média e também a ter resultados académicos piores (Woodley 1979), influenciando assim qualquer relação entre idade e rendimento. Em segundo lugar utilizou dois métodos de medição do rendimento: a proporção de indivíduos saídos da universidade sem obterem um grau académico e os resultados daqueles que realizaram os exames finais. Finalmente, considerou a categoria de notas, obtida de acordo com o seu valor de raridade em cada faculdade.

As conclusões seguintes alcançaram importância estatística:

- a) No total, os estudantes mais velhos obtiveram melhores notas que os mais jovens;
- b) Nos cursos de Letras, os estudantes mais velhos obtiveram melhores notas que os mais jovens;
- c) Os estudantes seniores que não tinham preenchido os requisitos gerais para a admissão ao ensino superior obtiveram melhores notas que todos os outros;

- d) Os resultados académicos dos estudantes seniores com idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos foram melhores que os de todos os outros estudantes seniores.

Foram registadas várias outras diferenças, mas não se revelaram estatisticamente importantes devido aos reduzidos números envolvidos. A amostra dos estudantes seniores apenas continha 33 mulheres, 26 estudantes de Ciências e 37 com idades superiores a 30 anos. O objectivo do presente trabalho consistiu em alargar a investigação de Walker a todas as universidades britânicas, de forma que estas e outras relações possam ser testadas numa amostra substancialmente maior de estudantes seniores.

WOODLEY, 1985, 152-154

Esta revisão é mais completa que a normalmente exigida em projectos pequenos, mas a abordagem é a mesma, qualquer que seja a dimensão do trabalho. Alan Woodley faz a sua selecção entre a vasta bibliografia relacionada com estudantes seniores. Agrupa certas categorias e comenta alguns aspectos de interesse particular. Compara os resultados de diferentes investigadores e discute com algum pormenor o estudo realizado por Walker (1975), que serve de orientação para o seu estudo mais extenso sobre estudantes seniores nas universidades britânicas.

O leitor foi introduzido no tema e ficou com algum conhecimento do trabalho já realizado neste campo. Woodley omitiu com certeza muitas publicações consultadas no decurso da sua pesquisa. É sempre difícil deixar de fora publicações que levaram muitas horas ou até semanas a ler, mas há que fazer uma selecção; trata-se de uma disciplina que tem de ser dominada. Uma vez identificadas as categorias possíveis a partir das leituras iniciais, e tendo as suas fichas organizadas, encontra-se em condições de agrupar o material bibliográfico e a redacção da revisão crítica tornar-se-á muito mais fácil.

Um segundo exemplo de revisão crítica bem sucedida, desta vez numa dissertação de mestrado, foi levado a cabo por Clara

Nai, estudante do mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Sheffield a viver em Singapura. O seu objecto de estudo era o que descrevia como a formação contínua entre os trabalhadores mais velhos do aeroporto de Singapura. Discutiu a sua própria metodologia com algum pormenor, a metodologia usada por outros investigadores e os problemas que teve de superar para sintetizar a grande quantidade de informação acerca de obstáculos à aprendizagem que obtivera. Lera muitas coisas e teve de enfrentar as dificuldades habituais para reunir o que lhe pareciam resultados importantes da sua investigação. Escreve:

Depois de tanto ler, levei algum tempo a condensar os resultados que obtive numa revisão crítica concisa. Parece uma injustiça que apenas uma fracção de tantos meses de leitura trabalhosa possam aparecer no trabalho final. No entanto, pondo de lado esses sentimentos, decidi [...] classificar em alguns temas principais os factores que afectam a participação, para facilitar a sua consolidação.

NAI, 1996, 33

Imagino que muitos investigadores principiantes e experientes possam simpatizar com a exasperação de Clara. Identificar categorias logo no início das leituras ajuda, mesmo que mais tarde algumas venham a ser rejeitadas e outras acrescentadas, mas se nenhuma tentativa tiver sido feita, mais tarde escolhê-las torna-se muito difícil e extraordinariamente demorado. Com sensatez, Clara examinou a forma como outros investigadores tinham organizado os seus resultados e decidiu utilizar os temas mais importantes usados por Cross (1981) em obstáculos situacionais, institucionais e disposicionais. Não há razão para os investigadores não adoptarem uma metodologia criada por outra pessoa, tal como Alan Woodley se propôs fazer no primeiro exemplo, desde que a fonte seja indicada.

A escolha de categorias funcionou bem. Não temos aqui espaço suficiente para reproduzir toda a revisão crítica, mas espero que

o seguinte extracto da secção sobre obstáculos institucionais dê uma ideia da forma como ela abordou a questão.

Os obstáculos institucionais vêm em segundo lugar pela sua importância, a seguir aos obstáculos situacionais, representando 10% a 25% dos potenciais formandos entre os inquiridos da maior parte dos inquéritos (Cross, 1981). Trata-se de normas e procedimentos criados não intencionalmente pelos responsáveis, o pessoal dos recursos humanos ou pelos próprios formadores.

Cross agrupou os obstáculos institucionais em «problemas de horários», «problemas de transportes», «falta de cursos interessantes, práticos ou relevantes», «problemas com matrículas», «critérios rigorosos de admissão» e «falta de informação». Entre estes, um quarto dos inquiridos citaram a inconveniência do local e dos horários e a falta de interesse ou de relevância dos cursos como os maiores obstáculos à participação. 10 % dos trabalhadores britânicos especificaram a «falta de cursos adequados» como obstáculo (Great Britain Training Agency, 1989, quadro 11.21).

O conceito de universidade aberta, de que no Reino Unido a Open University, o Open Tech, o Open Learning e o Open College são bons exemplos de iniciativas concebidas especificamente para estudantes trabalhadores, enfrenta, surpreendentemente, obstáculos institucionais. McIntosh e Woodley (1975) fizeram algumas observações dos obstáculos enfrentados pelos candidatos da Open University britânica. O estudo mostra que, a não ser que os administradores destas instituições se mostrem dispostos a comprometer o nível de ensino de forma significativa, a eliminação de obstáculos continuará um sonho. Por exemplo, estarão estas instituições de ensino dispostas a conceder a isenção da obrigatoriedade de comparência às aulas às mães de crianças pequenas ou a baixar as notas mínimas que permitem transitar de ano para as pessoas com uma formação de origem de nível muito baixo, a desistir do pagamento de propinas no caso dos alunos mais desfavorecidos economicamente ou a alterar os horários para permitir que os alunos que trabalham por turnos assistam às aulas?

De facto, o inquérito à educação superior financiado pela US Commission of Non-Traditional Study (Ruyle e Geiselman, 1974) mostra que algumas faculdades já começaram a alterar os horários, a creditar, depois de um exame, o ensino não institucional e a criar

processos de admissão mais flexíveis, tendo em vista os estudantes adultos. No entanto, muitos adultos continuam a enfrentar obstáculos insuperáveis à sua participação nestes cursos.

NAI, 1996, 35-36

Será que este extracto começa a desenhar o pano de fundo do problema dos obstáculos institucionais, tal como estes são identificados nas quatro fontes citadas? Muito mais poderia ter sido incluído, mas tratava-se apenas de uma dissertação de mestrado, e não de uma tese de doutoramento, e não se espera de uma revisão crítica que apresente um panorama definitivo de tudo o que já foi publicado na área. Como Clara descobriu, muito do que foi lido pode ter de ser posto de lado quando a revisão crítica for preparada. Aquilo que num estádio pode parecer uma linha de investigação prometedora pode vir a revelar-se pouco útil depois de outras leituras. Podemos reunir cem, ou mesmo mil, peças informativas interessantes por si mesmas, mas só quando forem agrupadas, comparadas com outros resultados e apresentadas de uma forma que os leitores possam compreender teremos uma revisão crítica coerente e que evitou a aproximação do catálogo de saldos de mobiliário. Tudo isto exige um registo disciplinado do material usado como fonte *desde o início do trabalho de pesquisa* e durante todo o tempo em que as leituras se vão fazendo, com a escolha das palavras-chave, categorias e agrupamentos mais indicados.

PARTE II

SELECÇÃO DOS MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

Introdução

Uma vez decidido e bem definido o tema e especificados os objectivos, estará em condições de considerar a forma de recolha da informação de que necessita. A pergunta inicial não será «que metodologia?», mas «o que preciso de saber e porquê?». Só então perguntará a si mesmo «qual é a melhor maneira de recolher dados?» e «quando dispuser desta informação, o que farei com ela?».

Nenhuma abordagem depende unicamente de um método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso», «investigação-acção», etc. Como indiquei no capítulo 1, algumas abordagens dependem muito do tipo de recolha de dados — mas não exclusivamente. É possível que considere que um estudo que recorre a inquéritos é inevitavelmente quantitativo; este, porém, poderá também ter características qualitativas. Os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas. Há que seleccionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer.

Restrições

A amplitude dos dados que recolher será influenciada pelo tempo de que dispuser. Esta atitude pode parecer um pouco negativa, mas não adianta muito conceber um esquema de trabalho descomunal que exija um ano de pesquisa e uma equipa de investigadores se trabalhar sozinho, não tiver disponibilidade económica para tal e tiver de entregar o trabalho no prazo de três meses.

Mesmo assim, se possível, deve ser feito um esforço para verificar e comparar os resultados e, num estudo mais amplo, para usar mais de um método de recolha de dados. Este método de aproximação múltipla é conhecido como triangulação e é descrito no curso da Open University E811 como

verificação da existência de certos fenómenos e da veracidade de afirmações individuais através da recolha de dados a partir de um determinado número de informantes e de fontes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível.

GUIA DE ESTUDOS DO CURSO E811 DA OU, 1988, 54

Cohen e Manion (1994, 240) levam a questão da triangulação um pouco mais longe:

Os métodos múltiplos são adequados quando é preciso avaliar de forma mais completa um aspecto controverso da educação. O problema das *comprehensive schools*, por exemplo, ainda não foi seriamente debatido desde a sua criação. No entanto, até ao momento ainda não houve trabalhos sérios de investigação destas instituições na sua totalidade. Não é suficiente julgar estas escolas com base no desempenho académico, por importante que este seja. É preciso um retrato muito mais completo destas instituições, para o que o uso de métodos múltiplos é claramente adequado.

Estes autores sugerem que os métodos múltiplos poderiam quantificar e investigar factores como o «desempenho académico,

os métodos de ensino, as competências práticas, os interesses culturais, as competências sociais, o relacionamento interpessoal, a comunidade de espírito, e por aí adiante». Em trabalhos de pesquisa mais longos, «a validade dos resultados podia ser muito alargada através do estudo de uma grande amostra de escolas (triangulação espacial), uma vez por ano, por exemplo, ao longo de cinco anos (triangulação temporal)» (p. 240).

Uma pesquisa mais prolongada deste tipo produzirá provavelmente resultados mais ricos, mas nenhum estudante envolvido num projecto de 100 horas e apenas muito poucos estudantes de doutoramento poderiam dar-se ao luxo de acompanhar um tal estudo ao longo de cinco anos. A maior parte dos projectos de 100 horas estaria limitada a estudos com uso de um só método. Há que fazer o melhor possível com o tempo de que se dispõe. O mais provável é que haja ainda outros constrangimentos. Por exemplo, se quiser observar algumas reuniões, estará limitado pelo número e ocasião das reuniões marcadas enquanto decorre o seu estudo. A disponibilidade das pessoas para serem entrevistadas ou observadas, para completarem questionários ou diários vai igualmente afectar as suas decisões em relação aos instrumentos a usar. Pode parecer-lhe que um questionário a enviar pelo correio é o modo mais adequado de obter uma certa informação, mas os questionários postais podem custar muito dinheiro, de maneira que o melhor é pensar se dispõe de fundos para o realizar — mas também se a despesa se justifica.

Fiabilidade e validade

Seja qual for o procedimento de recolha de dados que adoptar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido. A *fiabilidade* de um teste ou de outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião. Um relógio que esteja atrasado dez minutos alguns dias e adiantado noutros não é de confiança. Uma questão factual susceptível

de provocar um tipo de resposta num determinado momento e uma resposta diferente num outro também não é de confiança. Quaisquer perguntas que peçam uma opinião podem originar respostas diferentes por um variado número de razões. O inquirido poderá ter visto um programa de televisão que tenha afectado as suas opiniões ou tido alguma experiência que o tenha desapontado ou lhe tenha agradado, o que influenciará a sua resposta. Wragg (1980, 17), ao escrever sobre este tema, levanta a seguinte questão: «Será que dois entrevistadores, utilizando os mesmos planos e processos, obteriam resultados semelhantes? Será que um entrevistador chegaria a uma conclusão semelhante usando os mesmos métodos em momentos diferentes?» Estas questões são legítimas e deve apresentá-las a si próprio quando verificar os assuntos abordados num inquérito ou entrevista.

Há muitas formas de verificar a fiabilidade recorrendo a escalas e testes, como *testar-retestar* (aplicar o mesmo teste decorrido algum tempo após o primeiro), o *método de formas alternadas* (onde são dadas versões equivalentes dos mesmos temas e os resultados são correlacionados) ou o *método da divisão em metades* (onde os assuntos no teste são divididos em duas metades equivalentes, sendo a pontuação depois correlacionada). Estes métodos nem sempre são viáveis ou necessários, havendo desvantagens e problemas associados a todos eles. Geralmente, e no caso de o seu orientador o não aconselhar de outra forma, tais mecanismos de verificação não serão necessários, a não ser que tente fazer um teste ou escala. A verificação da fiabilidade de um método surgirá no momento da formulação das questões e no processo experimental de recolha de dados.

A *validade* é um conceito mais complexo. Diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever. Se um método não é fiável, também não é válido, mas um método fiável não é necessariamente válido. Pode dar origem a respostas iguais ou semelhantes em quaisquer ocasiões, mas pode não medir o que se pretende que meça. Isto parece ser bastante simples, mas a medição do grau de validade de um método pode tornar-se extremamente complicada e há muitas variações e

subdivisões do conceito de validade. Considerando os objectivos de projectos de 100 horas que não impliquem testes e medições complexos, raramente é necessário investigar a fundo o grau de validade de um método, embora deva ser feito um esforço para os examinar criticamente.

Pergunte a si próprio se um outro investigador que utilizasse o mesmo instrumento de pesquisa obteria as mesmas respostas. Informe as outras pessoas (colegas de trabalho, inquiridos experimentais, colegas de estudo) do que está a tentar descobrir ou medir e pergunte-lhes se as questões e métodos concebidos serão os mais apropriados. Este processo é um pouco grosseiro, mas terá, pelo menos, o mérito de lhe lembrar a necessidade de alcançar um determinado grau de fiabilidade e validade na formulação das perguntas, mesmo que seja pouco provável que satisfaça os investigadores envolvidos na aplicação de escalas e testes a um número elevado de indivíduos.

Por vezes pode ser preocupante para os investigadores principiantes saber quantos inquéritos devem ser distribuídos ou quantas entrevistas devem ser realizadas. Não há regras fixas, pelo que deverá pedir indicações ao seu orientador antes de se empenhar na realização de um grande plano, que excederá em muito o que é pedido. O seu objectivo é conseguir o leque de respostas mais representativo possível que lhe permita cumprir os objectivos do estudo e lhe proporcione respostas a questões-chave.

Os instrumentos de pesquisa são seleccionados e estabelecidos de forma a permitir-lhe obter estas respostas. O instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais apropriada. Os capítulos seguintes acompanhá-lo-ão através dos processos envolvidos na análise de dados documentais, no estabelecimento e aplicação de inquéritos, no planeamento e condução de entrevistas e estudos de observação. Pouca atenção é prestada à análise das informações nesta parte do livro, mas todas têm de ser analisadas e interpretadas de forma a terem utilidade. Os capítulos 12 e 13 da parte III deverão ser estudados conjuntamente com os capítulos da parte II.

podem ser úteis.

- HAMMERSLEY, M. (1987), «Some notes on the terms 'validity' and 'reliability'», in *British Educational Research Journal*, 13 (1), 73-81. Esta recensão bastante completa discute o significado de confiança e validade e comenta as inconsistências na sua definição e aplicação. Um trabalho académico, mas de leitura árdua.
- KIRK, J., e MILLER, M. L., 1985, *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Califórnia, Sage. Discute questões relacionadas com o debate métodos qualitativos/quantitativos e defende que os estudos qualitativos devem ser mais fiáveis e válidos.

6

Análise de dados documentais

Brendan Duffy

A maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo. Será particularmente útil quando o acesso aos indivíduos da pesquisa se torne difícil ou mesmo impossível. Isto pode ser frustrante, mas a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante (Johnson, 1984, 23). Este capítulo visa elucidar a forma de categorização, localização, selecção e análise de documentos. A sua abordagem deriva de métodos históricos que tratam essencialmente dos problemas da selecção e avaliação de dados. Tais métodos têm influenciado a forma de redacção dos trabalhos académicos (Barzun e Graff, 1977, 5; Evans, 1997, 18).

Abordagens aos dados documentais

Quando iniciamos um estudo que inclui análise documental podemos escolher duas abordagens diferentes. Uma tem sido chamada «abordagem orientada para as fontes», na qual é a natureza das fontes que determina o projecto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder. Neste caso, não se abordariam as fontes com perguntas previamente determinadas, mas deixar-se-ia o material que elas contêm conduzir a pesquisa. A segunda aproximação, e também a mais comum, seria a «orientada para o problema», que implica formular perguntas através da leitura de fontes secundárias, ler o que já foi descoberto acerca do assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho antes de começar a trabalhar com as fontes primárias (estas expressões são definidas abaixo). À medida que a sua investigação for progredindo, a ideia de quais as fontes relevantes vai-se tornando mais clara, ao mesmo tempo que mais questões lhe vão sendo sugeridas com o melhor conhecimento do seu assunto (Tosh, 1991, 54).

A localização dos documentos

As pesquisas de dados documentais têm de ser levadas a cabo exactamente da mesma forma que as pesquisas bibliográficas, para que se perceba se o projecto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto. A pesquisa de dados documentais pode ter de cobrir tanto as fontes estrangeiras como as do país do investigador.

Ao nível local, será a própria natureza do projecto a orientá-lo para as fontes particulares que lhe podem interessar. Um projecto acerca da relação entre uma faculdade e os seus financiadores exige uma pesquisa documental nos arquivos das várias instituições, em que as características de todas sejam tidas em conta. Se a faculdade tiver um conselho académico ou algo de equivalente, as suas actas podem ser uma fonte com interesse. Se a instituição

financiadora lidar com diferentes aspectos da administração da faculdade, os seus registos são igualmente significativos. É importante saber que tipo de registos e de arquivos existem em cada organização. Que tipo de registos são conservados pela secretaria da escola, a contabilidade ou a biblioteca e que tipo de arquivos podem ser conservados por particulares ou por departamentos da instituição? A autoridade local para a educação conserva arquivos relativos a algumas escolas? Durante quanto tempo conservam as instituições esses arquivos antes de os destruírem? Muitas vezes os investigadores ficam exasperados pela tendência das instituições oficiais para destruírem documentos que mais tarde se vem a verificar serem importantes (Duffy, 1998, 29-30). Como investigador, deve estar preparado para ir em busca dessas fontes de informação. Naturalmente, nunca se deve partir do princípio de que, simplesmente por existirem, os documentos estão à disposição dos investigadores. Algumas fontes podem ser consideradas confidenciais e não ser abertas ao público. Assim, convém que o investigador se informe antecipadamente da sua disponibilidade.

A natureza dos dados documentais

Antes de começar a procurar os seus dados documentais, convém verificar exactamente que tipos de documentos existem. «Documento» é um termo geral que designa uma impressão deixada num objecto físico por um ser humano. A investigação pode envolver a análise de fotografias, de filmes, de vídeos, de diapositivos e de outras fontes não escritas, todas elas classificáveis como documentos, mas os tipos mais comuns de documentos na investigação educacional são impressos, de maneira que é nesses que este capítulo se concentra. As fontes também podem ser de natureza quantitativa ou estatística, mas, como é natural, seria um erro considerar estas chamadas fontes «duras» como de maior confiança que outros tipos de materiais. É fundamental utilizar os métodos críticos de análise recomendados para verificar como foram obtidos

esses valores. O que contaram eles? Com que correcção? Quem contou? Quando? Onde? E porquê? (Stanford, 1994, 146).

Fontes primárias e secundárias

Os documentos podem constituir fontes primárias ou secundárias. As *fontes primárias* são as que foram produzidas durante o período a ser investigado (por exemplo, as actas das reuniões dos conselhos escolares). As fontes secundárias são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias (por exemplo, uma história de uma escola escrita a partir das actas das reuniões dos conselhos escolares). A distinção é complicada pelo facto de alguns documentos serem primários de um ponto de vista e secundários de outro (Marwick, 1989, 200). Se o autor da história da escola for o objecto da investigação, por exemplo, o seu livro passa a ser uma fonte primária para o historiador. A expressão *análise secundária*, usada por alguns cientistas sociais (Hakim, 1982) para designar a análise do material resultante de um inquérito ou pesquisa reunido em colecções não é conveniente porque pode ser confundida com o uso de fontes secundárias. Esta análise secundária é, naturalmente, uma investigação primária tal como esta é aqui definida.

Fontes deliberadas e inadvertidas

As fontes primárias podem por seu lado ser divididas em duas categorias. As *fontes deliberadas* são produzidas tendo em mente os futuros investigadores. Incluem autobiografias, memórias de políticos ou de homens ligados à educação, diários ou cartas escritas a pensar em posterior publicação e documentos de autojustificação (Elton, 1967, 101). Envolvem uma tentativa deliberada de preservar provas para o futuro, possivelmente para desviar suspeitas ou com a finalidade de firmar uma reputação (Lehmann e Mehrens, 1971, 24).

As fontes inadvertidas são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram produzidas. Resultam do funcionamento dos governos centrais e locais e nascem do trabalho quotidiano do sistema educativo. São exemplos de documentos primários deste tipo:

- os arquivos dos corpos legislativos, dos departamentos governamentais e das autoridades locais ligadas à educação;
- os números das estatísticas nacionais;
- os relatórios das inspecções escolares;
- os censos;
- as actas dos conselhos escolares, dos grupos de direcção a vários níveis, de grupos de trabalho e de reuniões de pessoal;
- manuais e folhetos informativos;
- enunciados de exames;
- livros de presenças e de sumários;
- ficheiros do pessoal;
- folhas de vencimento do pessoal;
- boletins informativos;
- cartas e jornais;
- orçamentos;
- *sites* das escolas ou faculdades na Internet e outro material do mesmo tipo.

Os documentos inadvertidos deste tipo são os mais comuns e normalmente também os tipos mais valiosos de fontes primárias. Foram produzidos com um fim prático contemporâneo da realidade a que se referem e parecem por isso mais simples e directos que as fontes deliberadas. Embora isto possa ser assim, não deixa de ser preciso tomar grandes cuidados com eles, porque não se pode pôr de parte a possibilidade de os documentos terem sido deliberadamente forjados com a intenção de enganar outra pessoa que não o investigador, ou então que aquilo que à primeira vista pareçam fontes inadvertidas (certos registos governamentais, por exemplo) sejam na realidade tentativas de justificar certas acções

perante as gerações futuras (Elton, 1967, 102). Alguns dos documentos produzidos numa escola quando se prevê uma inspecção podem ter o fim de deixar a melhor impressão possível aos inspectores, e também é possível que a escola não fosse tão prolífica na produção de documentos internos ou tão pontual a pôr a documentação em ordem como quando se espera uma inspecção.

Dados conscientes e não conscientes

Um último aspecto acerca da natureza dos documentos diz respeito ao carácter consciente e não consciente da informação que transmitem. *Informação consciente* é tudo o que o autor do documento quis transmitir. Informação não consciente é tudo o mais que possa ser percebido a partir desse documento (Marwick, 1989, 216). Se, por exemplo, um ministro da Educação faz um discurso em que anuncia uma reforma, a informação consciente seria tudo o que é dito acerca da reforma da educação nesse discurso. A informação não consciente, por outro lado, poderia ser transmitida pelos pressupostos subjacentes involuntariamente revelados pelo ministro através da linguagem que utilizou e pelo facto de o governo ter escolhido um método particular para anunciar a reforma. Se um ministro com uma pasta menos importante receber o encargo de anunciar uma redução com os gastos com a educação, o facto pode indicar uma expectativa dos seus pares com pastas mais importantes de que as medidas anunciadas vão ser objecto de críticas. Todos os documentos transmitem informações inconscientes, mas é ao investigador que cabe interpretar o seu significado.

A selecção dos documentos

A quantidade de material documental que o investigador poderá estudar é inevitavelmente influenciada pelo tempo de que este dispõe para esta fase da investigação. Normalmente não é possível analisar tudo, de maneira que tem de ser o investigador

a escolher. A familiaridade com as diferentes categorias de provas ajudá-lo-á a tomar decisões acerca do que é fundamental para o projecto. É então necessária uma «selecção controlada» para assegurar que nenhuma categoria importante é deixada de fora (Elton, 1967, 92). Tente não incluir demasiadas fontes deliberadas e procure não seleccionar os documentos meramente com base na forma como apoiam os seus pontos de vista ou hipóteses. A sua finalidade é fazer uma selecção tão equilibrada quanto possível, sem perder de vista os constrangimentos impostos pelo tempo. Verifique periodicamente se está a cumprir as datas do seu plano de trabalho e, se achar que está a invadir o tempo destinado à fase seguinte do seu trabalho, tome medidas para reduzir a sua selecção. A sua sensibilidade à importância dos documentos irá aumentando com o desenvolvimento do projecto.

A análise de conteúdo

A selecção adequada de documentos é particularmente importante naquilo a que se chama «análise de conteúdo», que já foi definida como «uma técnica de investigação para fazer inferências válidas e repetíveis a partir dos dados e em relação ao seu contexto» (Krippendorff, 1980, 21). A análise de conteúdo tem sido usada para investigar distorções em reportagens, no conteúdo de jornais, ou os estereótipos sexuais ou raciais nos manuais escolares (Weber, 1990, 10). Implica na realidade a contagem do número de vezes que certos termos particulares ou «unidades de registo» ocorrem numa amostra de fontes, mas também pode recorrer a métodos como a contagem do número de colunas dedicadas a um assunto num jornal ou o número de fotografias numa publicação. Talvez seja possível estudar todos os documentos de uma categoria particular, como *newsletters* ou prospectos de escolas, mas noutros casos é necessário usar uma técnica de amostragem. Consideremos por exemplo um caso em que um jornal diário é seleccionado num projecto de investigação que procura compreender as atitudes dos tablóides em relação às escolas secundárias.

Podiam examinar-se todas as edições de um jornal durante um período de três meses ou podia seleccionar-se a primeira semana de cada mês ao longo de um período de um ano. A natureza da amostra deve ser defensável e esta deve ser suficientemente ampla para permitir conclusões válidas. Se o investigador estiver interessado na apresentação das associações de professores pelos órgãos de comunicação, as amostragens semanais serão fortemente inadequadas porque é pouco provável que as referências significativas a associações específicas se confinem à primeira semana de cada mês. Tendo-se estabelecido a frequência das palavras escolhidas, tem de se situá-las em contexto antes de se tentar interpretá-las e explicá-las. Para que o empreendimento seja bem sucedido, é preciso aplicar o método crítico advogado na secção seguinte. A aproximação à análise de conteúdo de documentos pode ser muito árida se a natureza do documento não for analisada da forma que aqui sugerimos, além de que pode não se adequar a estudos de pequena dimensão.

A análise crítica dos documentos

A crítica externa

A análise dos documentos pode dividir-se em crítica externa e interna, embora estas possam sobrepor-se em grande medida. A *crítica externa* procura saber se um documento é genuíno (isto é, se não foi forjado) e autêntico (isto é, se é o que pretende ser e se o que diz sobre aquilo a que se refere é verdadeiro) (Barzun e Graf, 1977, 85). Por exemplo, um grupo de observadores pode escrever um relatório acerca de uma reunião em que os seus membros nunca participaram. O seu relatório seria genuíno, porque de facto foi escrito por esses observadores, mas não seria autêntico porque eles não estiveram presentes na reunião.

Na crítica externa é necessário saber com toda a certeza que o autor esteve de facto na origem do documento e isso implica que

se faça um certo número de perguntas em relação ao assunto. No caso de uma carta, teria de incluir o seguinte:

- Sabe-se se o autor da carta esteve no local de onde a carta veio na altura em que foi escrita?
- Há outras fontes que corroborem que a pessoa escreveu a carta? A carta é compatível com todos os outros factos conhecidos acerca do autor?
- A carta tem um arranjo semelhante e a mesma forma que outros documentos do mesmo tipo?
- É típica do conjunto de outras cartas e documentos escritos pelo autor?

É pouco provável que tenhamos de verificar, ou possamos fazê-lo, quaisquer falsificações ou brincadeiras, mas devemos tentar concluir se a pessoa cuja assinatura consta do documento de facto o compôs ou escreveu.

A crítica interna

O método analítico mais usado em projectos de investigação breves na área educacional é a *crítica interna*, na qual o conteúdo do documento é sujeito a uma análise rigorosa, que começa por procurar respostas às seguintes perguntas:

- De que tipo de documento se trata? De uma circular governamental? Dos estatutos de uma organização? De um documento administrativo? De um conjunto de minutas? De uma carta incluída numa longa correspondência? Quantas cópias do documento existem?
- Que diz de facto o documento? Os termos que aí são usados têm o mesmo sentido que aquele que normalmente lhes atribuímos? Os documentos legais, ou os estatutos, por exemplo, podem usar uma linguagem especializada que tem de ser dominada. Em correspondências particulares podem

surgir termos usados de forma idiossincrática que também têm de ser entendidos.

- Quem os produziu? Que se sabe acerca do seu autor?
- Qual foi a sua finalidade? O autor procurou informar, ordenar, recordar (como num memorando) ou ter qualquer outro efeito sobre o leitor? Um documento é sempre escrito para um ou vários leitores particulares e conformado às expectativas do seu autor em relação à forma como os leitores a quem se dirige o vão interpretar (Evans, 1997, 104). Da mesma forma, o leitor está sempre consciente das finalidades e das intenções do autor ao longo do acto de leitura.
- Quando e em que circunstâncias foi o documento produzido? Como se explica a sua existência?
- O documento é típico ou excepcional dentro do seu tipo?
- Será completo? Terá sido alterado ou editado? Pode haver mais possibilidades de completude se tiver sido publicado muito tempo depois dos acontecimentos a que se refere.

O investigador terá ainda de verificar a assiduidade dos autores de documentos. Quaisquer funcionários que produzam documentos a ser usados em apelos ou reuniões públicas são extraordinariamente cuidadosos e a maneira como encaram um relatório acerca de um aluno é muito diferente se souberem que os pais do aluno ou outras pessoas, e não apenas os seus colegas, vão ver o documento.

Depois de fazer estas perguntas fundamentais, terá de levantar ainda algumas outras questões acerca do autor:

- Que se sabe acerca da sua origem social, das suas opiniões políticas, dos seus objectivos pessoais e da sua experiência pessoal?
- Terá o autor observado ou passado por aquilo que descreve? Se assim for, terá sido um especialista naquilo que é observado? Terá sido um observador experiente dos acontecimentos que descreve?

- O autor costuma dizer a verdade, exagerar, distorcer ou omitir aspectos do que descreve?
- Quanto tempo depois do acontecimento produziu o autor o documento? A sua memória poderá ter-lhe pregado alguma partida?

É possível que nem todas estas questões sejam relevantes para todos os documentos, mas quando fazemos uma análise crítica dos documentos não devemos aceitá-los por aquilo que parecem. Devemos examiná-los com muito cuidado. As lacunas documentais podem ser muito significativas, uma vez que podem indicar um preconceito ou a determinação de ignorar uma mudança. Procure perceber se uma afiliação política particular pode influenciar o tom ou a ênfase de um jornal e procure chegar a uma conclusão com base em todos os dados disponíveis. Uma verificação da fiabilidade de um documento pode implicar a resposta à questão: «Fiável para quê?» Será uma explicação fiável dos pontos de vista do autor acerca de um assunto? Por outras palavras, será representativo desses pontos de vista? Pode não ser verdadeiro num sentido mais geral — por exemplo, um documento que defenda a redução do número de alunos de uma escola pode não transmitir a verdade acerca dos efeitos da utilização deste método na organização das turmas numa escola, mas pode ser uma expressão verdadeira e portanto de confiança dos pontos de vista do autor sobre o assunto. Também é possível que o documento seja um exemplo fiável do seu tipo, como acontece com um documento que faz parte de uma série longa.

Factos ou pontos de vista?

Um dos objectivos importantes da crítica académica é verificar se a característica principal de um documento é transmitir os factos ou os pontos de vista do autor (Barzun e Graff, 1977, 154). Os autores raramente declaram quais são os seus pressupostos, de

maneira que é ao investigador que cabe expô-los, se isso for possível. Esteja atento a quaisquer expressões que revelem tomadas de partido. Pergunte a si mesmo se as provas oferecidas pelo documento apoiam de forma convincente os argumentos do autor. Teria este apoiado um curso de acção particular em que os seus interesses estivessem envolvidos? Se o documento for contra os próprios interesses do autor, a probabilidade de estar a dizer a verdade pode aumentar. Teria o autor sido afectado por alguma pressão exercida sobre ele, pelo medo ou mesmo pela vaidade, ao escrevê-lo? (Best, 1970, 105). Procure *indícios*.

O facto de detectar qualquer distorção no ponto de vista do autor não significa que o documento deva ser considerado sem interesse. Nalguns casos, os melhores dados podem ser obtidos de fontes deste tipo, que revelam de forma rigorosa os verdadeiros pontos de vista de um indivíduo ou grupo. Também é possível tirar conclusões válidas a partir de testemunhos involuntários, mesmo que o testemunho inadvertido pareça pouco fiável. Por exemplo, uma avaliação negativa de um programa de reforma curricular pode oferecer um testemunho valioso das questões políticas envolvidas no processo de inovação. Um documento que revele pontos de vista pessoais fortes tem de ser analisado com cuidado e comparado com dados de outras fontes, mas mesmo assim pode continuar a ser útil.

Tente pôr-se na posição do autor do documento e ver através dos seus olhos. Em vez de tirar conclusões precipitadas, procure dados que contrariem a sua primeira impressão para testar a validade do documento com todo o rigor possível — e esteja atento às distorções introduzidas pelo seu próprio ponto de vista. Pode ser mais fácil reconhecer distorções introduzidas pelos pontos de vista de outras pessoas que pelos nossos, além de que é sempre tentador rejeitar os dados que não apoiam a nossa posição. Procure resistir à tentação. As fontes podem ser interpretadas de muitas maneiras (embora haja fontes que só podem ser compreendidas de forma razoável de uma única forma), apesar de o ponto de vista pós-modernista de que os documentos podem ser levados a assumir uma infinidade de significados ter sido brilhantemente

contestado por Evans (1997). O princípio orientador da análise documental deve ser, no entanto, que tudo deve ser questionado. O cepticismo e a empatia são qualidades desejáveis nesta matéria.

Pode defender-se que as técnicas de análise documental aqui sugeridas são meras aplicações do senso comum (Tosh, 1991, 71). Isto é parcialmente verdadeiro, mas à medida que vamos estudando as fontes vamos adquirindo uma perspicácia e um conhecimento pormenorizado que desenvolve em nós um «senso comum mais elevado», que por sua vez nos permite apreciar o valor de cada documento de forma mais cabal (Barzun e Graff, 1977, 130). Finalmente, o método crítico acaba por tornar-se um hábito, que vai permitir-nos, na expressão de Marwick, «espremer cada documento até à última gota» (Marwick, 1989, 233).

Revisão do capítulo

- | | |
|--|--|
| 1. Decida de que forma pretende utilizar os dados documentais. | Vão ser usados para complementar outras fontes ou como método exclusivo de recolha de dados? |
| 2. Decida de que forma vai abordar os documentos. | Podem permitir que as suas fontes determinem as questões da sua investigação, ou, o que é mais comum, pode formular as suas questões depois de ler a literatura acerca do assunto e abordar as fontes na posse dessas questões. |
| 3. Proceda a uma pesquisa documental para verificar se há diferentes fontes de informação sobre o assunto. | É possível encontrar documentos produzidos em diferentes áreas de uma organização, de maneira que devemos ser persistentes. Negoceie sempre o acesso aos documentos e não parta do princípio de que poderá consultá-los. Certas informações podem ser confidenciais. |

4. Analise a natureza das fontes usadas.	Certas fontes são deliberadamente produzidas a pensar nos futuros investigadores, mas o mais comum é serem inadvertidamente produzidas em resultado do normal funcionamento quotidiano do sistema de educação.
5. Se a quantidade de documentação for muito volumosa, pode ser necessário optar por uma estratégia de amostragem.	Tente ler um conjunto de documentos seleccionados no tempo de que dispuser. A estratégia deve ser adequada às finalidades do seu trabalho de investigação, além de poder ser justificada no seu relatório final.
6. Esteja atento aos diferentes tipos de dados em cada documento.	Procure distinguir as fontes deliberadas e as fontes inadvertidas.
7. Sujeite todos os documentos ao método crítico e formule uma série de questões em relação a eles.	Que diz o documento? Quem o escreveu? Porquê? De que forma foi produzido? Trata-se de um documento típico desse tipo de documentos? É completo?
8. Compare o documento com outras fontes para verificar se aquele é rigoroso e representativo.	
9. Em seguida formule mais perguntas acerca dos autores dos documentos.	Qual a sua origem social e qual a sua postura política? Terão presenciado aquilo que descrevem? Costumam dizer a verdade?
10. Procure detectar distorções relacionadas com o ponto de vista do autor do documento.	Lembre-se de que um documento fortemente marcado pelo ponto de vista do seu autor pode ser muito útil.

11. Verifique se o documento é fiável para uma finalidade particular.	Compare-o com outras fontes para se certificar de que é de facto verdadeiro, mas lembre-se de que, embora possa não oferecer uma descrição fiável de um acontecimento ou de um processo, pode ser de confiança como expressão dos pontos de vista do seu autor.
12. Procure avaliar de forma completa o valor de uma fonte.	Use os seus conhecimentos para perceber melhor cada documento e procure fazer do método crítico um hábito dos seus trabalhos de investigação.

Conceber e aplicar inquéritos

Esta etapa, dedicada à concepção de um inquérito, só chegará depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita de obter. Só então saberá se determinado inquérito é o mais adequado ao seu objectivo e se através dele obterá dados relevantes. Considere se o inquérito será a melhor forma de recolher informação, em vez da realização de entrevistas ou da observação, por exemplo. Se assim for, deverá conceber um bom inquérito que lhe dê a informação necessária, que por um lado seja aceite pelos indivíduos e por outro não lhe levante problemas na altura de o analisar e interpretar.

Planificar um bom inquérito é mais difícil do que imagina. Oppenheim (1966, vii), no prefácio do seu livro *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, afirma que o «mundo está cheio de gente bem-intencionada que acredita que qualquer pessoa que escreva numa linguagem simples e fluente e possua um senso comum médio consegue elaborar um bom inquérito». O autor demonstra seguidamente que, embora o senso comum e a capacidade de se exprimir com simplicidade ajudem na concepção de um questionário, esses factores não são suficientes. Há que atentar na selecção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários. É na

altura da concepção, e não depois de todos os questionários terem sido devolvidos, que é necessário reflectir sobre a forma como as respostas serão analisadas. Os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.

O que precisa exactamente de saber?

As leituras preliminares e o plano de pesquisa terão identificado as áreas importantes a investigar. Volte à hipótese ou aos objectivos iniciais e decida que questões será necessário levantar para alcançar esses objectivos. Depois anote perguntas potenciais em fichas ou em pedaços de papel soltos para facilitar a sua ordenação posterior. Serão necessárias várias tentativas para formular as questões, não só para eliminar o factor *ambiguidade*, como também para obter o grau de precisão necessário que faça que os indivíduos compreendam o que lhes é perguntado exactamente; além disso, será necessário verificar que a linguagem utilizada não inclui calão e decidir qual o tipo de questões a formular de forma a ser possível mais tarde classificar e analisar as respostas. Algumas linhas de orientação para a análise são indicadas no capítulo 11; antes de terminar a concepção do seu questionário deverá ler este capítulo. O tempo despendido na preparação poupar-lhe-á horas de trabalho mais tarde.

Tipos de questões

Quanto mais estruturada for uma questão, mais fácil será analisá-la. Youngman (1986) inventariou sete tipos de questões da forma que se segue:

VERBAL A resposta aguardada é uma palavra, uma frase ou um comentário mais longo. As respostas a

ou
ABERTA

questões verbais podem produzir informações úteis, mas a sua análise levanta alguns problemas. É possível que seja necessária uma espécie de análise de conteúdo para material verbal, a não ser que a informação obtida tenha fins especiais. Pode, por exemplo, considerar necessário dar aos respondentes a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado — ou de apresentarem algumas queixas. Pode desejar utilizar estas questões como introdução a uma entrevista subsequente, ou em entrevistas-piloto, onde o importante é saber que aspectos do tópico são de interesse particular para os inquiridos.

As perguntas de estrutura mais complexa não levantarão tantos problemas quando chegar a altura de as analisar. Youngman sugere o seguinte:

- LISTA É apresentada uma lista de alíneas, podendo qualquer delas ser seleccionada. Por exemplo, numa pergunta sobre as habilitações literárias o inquirido pode possuir mais de uma de entre as mencionadas.
- CATEGORIA A resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias. Se, por exemplo, apresentar a categoria *idade* (20-29, 30-39, etc.), o inquirido apenas pode assinalar uma categoria.
- HIERARQUIA Neste tipo de questão é pedido ao inquirido que ordene algo. Pode, por exemplo, pedir ao inquirido que coloque por ordem hierárquica certas qualidades ou características.
- ESCALA Há vários níveis nos processos de escalonamento de informação (nominal, ordinal, de intervalo, relacional) que podem ser utilizados nos questionários; há, contudo, que proceder com cuidado.
- QUANTIDADE A resposta é um número (exacto ou aproximado) que traduz uma quantidade de determinadas características.

GRELHA

Apresenta-se uma tabela ou grelha para registar respostas a uma ou mais questões ao mesmo tempo.

Os estudantes chegaram à conclusão de que, uma vez experimentados e conhecidos vários métodos de análise e apresentação de respostas a questões dos tipos *lista*, *categoria*, *ordem*, *escala*, *quantidade* ou *grelha*, são capazes de seleccionar o formato mais apropriado no momento de conceberem e analisarem os dados no seu projecto.

Formulação das questões

Ambiguidade, imprecisão e suposição

Palavras que tenham o mesmo significado para si podem significar outra coisa para outras pessoas, por isso há que considerar o significado que certas questões possam ter para inquiridos diferentes. Suponha, por exemplo, que pretende saber quanto tempo despendem os estudantes seniores a estudar. A sua pergunta será:

QUANTO TEMPO, EM MÉDIA,
DESPEDE A ESTUDAR?

Muito	<input type="checkbox"/>
Algum	<input type="checkbox"/>
Nenhum	<input type="checkbox"/>

Que tratamento dará às respostas dadas? Que significado terão? *Muito* pode significar um coisa para o estudante A e outra para o estudante B. Em qualquer dos casos, é possível que os estudantes despendam vinte horas por semana em determinadas alturas do ano, mas, provavelmente, não mais de quatro horas noutros momentos. O que significa «em média»? Se quiser mes-

mo saber quanto tempo dedicam os estudantes ao estudo, terá de encontrar diferentes formas de pôr a questão. Quando pensar neste tópico, é possível que tenha de pedir aos estudantes que façam um diário durante um período específico de tempo. Possivelmente, terá de especificar o tempo despendido a estudar diferentes matérias. Tudo dependerá do que precisar de saber. Uma vez clarificado este aspecto estará em condições de formular as perguntas com suficiente precisão, de modo a certificar-se de que têm o mesmo significado para todos os inquiridos.

Se estes se mostrarem confusos, ou se hesitarem na resposta a uma determinada questão, devem passar à seguinte. No entanto, uma vez que pretende, se possível, respostas a todas as questões, tente evitar confusões.

A pergunta seguinte parece muito simples, mas será de facto assim tão linear?

QUE TIPO DE ESCOLA
FREQUENTA O SEU
FILHO?
(Assinale com uma cruz,
por favor)

Infantário	<input type="checkbox"/>
Escola primária	<input type="checkbox"/>
Escola secundária	<input type="checkbox"/>
Outra (especifique)	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

Nesta questão parte-se do princípio de que o inquirido tem um filho. Se não tiver nenhum, ou no caso de ter quatro filhos, um no infantário, outro na escola primária e dois na escola secundária, o que fará este inquirido? Assinalará todos os quadrados ou nenhum? Indicará o número de filhos no quadrado apropriado? Está preparado para uma resposta segundo o critério *categoria* ou pensou inicialmente em listas? Pode não ter importância, mas, se a sua análise for planeada tendo como base respostas segundo o critério *categoria*, terá mais trabalho se forem dadas respostas do tipo *lista*. Os seus inquiridos podem, por acaso, perguntar-lhe por que quer esta informação. Será que precisa mesmo dela? Será essencial para o seu estudo? Se não o for, ponha-a de lado.

Memória

A memória prega-nos partidas. Se lhe pedirem que diga quais os programas de televisão que viu na semana passada, será que consegue lembrar-se de todos? Tem a certeza de que viu determinado programa na semana passada? Não terá sido na semana anterior? Considere a seguinte questão, que constou de um questionário relacionado com educação parental. À primeira vista parece uma pergunta muito clara.

QUAIS AS DISCIPLINAS QUE ESTUDOU NA ESCOLA?

Se os inquiridos tiverem deixado a escola há pouco tempo, talvez ainda consigam lembrar-se delas com clareza, mas que sucederá se tiverem deixado a escola há vinte ou mais anos? Podem ter dificuldade em recordar-se. Se não incluírem a disciplina de Inglês na lista, quererá isso dizer que não a tiveram ou simplesmente que se esqueceram de a mencionar? Reflicta sobre a informação de que realmente necessita. Se quiser saber quais as disciplinas realmente estudadas pelos inquiridos, talvez seja preferível apresentar uma lista de disciplinas que possam ser assinadas com uma cruz. Desta forma, certificar-se-á de que serão consideradas as disciplinas principais — mas o tipo de questão dependerá do tipo de informação de que precisa.

Conhecimentos

Atente nas questões que solicitem informação que os inquiridos possam desconhecer ou não sejam capazes de dar com prontidão. Por exemplo, pode parecer razoável perguntar aos estudantes seniores qual o critério seguido na distribuição dos estudantes entre vários seminários de fim de curso. O mais provável será que eles não o saibam; se os inquiridos tiverem de procurar essa informação, é possível que desistam de responder a todo o questionário.

Questões duplas

Pode parecer óbvio lembrar-lhe que nunca deve fazer perguntas duplas, mas o seguinte tipo de questão passa facilmente despercebido:

FREQUENTA AULAS DE MATEMÁTICA E QUÍMICA?

A resposta *sim* significará que frequenta ambas ou apenas uma delas? A pergunta deverá ser dividida em duas:

FREQUENTA AULAS DE MATEMÁTICA?

e
FREQUENTA AULAS DE QUÍMICA?

Questões capciosas

Nem sempre é fácil identificar uma pergunta que conduz a uma determinada resposta; o uso de linguagem emotiva ou a forma como a questão é formulada podem levar os inquiridos a responder às questões de uma dada maneira. Por exemplo:

NÃO CONCORDA QUE OS ESTUDANTES SENIORES
DEVIAM TER O DIREITO DE EXPRESSAR OS SEUS PONTOS
DE VISTA NAS REUNIÕES COM OS RESPECTIVOS
ORIENTADORES DE TRABALHO FINAL?

A verdade é que será muito difícil obter uma resposta negativa por parte de um estudante a esta questão.

Questões com pressupostos

Estas questões são frequentemente fonte de erros em inquiridos. A razão da sua inclusão deve-se ao facto de o investigador ter opiniões muito vincadas acerca de determinado assunto, não se

dando conta de que nem toda a gente pensa da mesma forma. Por exemplo:

A UNIVERSIDADE/O INSTITUTO PROPORCIONA UM ACONSELHAMENTO ADEQUADO AOS ESTUDANTES?

É possível que pense que todas as instituições dispõem de um serviço de aconselhamento. E se os inquiridos não o tiverem? Neste contexto, a palavra *adequado* não tem qualquer significado. Com esta questão parte do pressuposto de que o serviço de aconselhamento é necessário, o que torna a questão inválida.

Questões hipotéticas

Esteja atento a perguntas que apenas peçam respostas inúteis. A maioria das questões hipotéticas inclui-se nesta categoria. Por exemplo:

SE NÃO TIVESSE RESPONSABILIDADES FAMILIARES E DISPUSESSE DE MUITO DINHEIRO, O QUE FARIA?

Porém, um inquirido poderá responder: tenho de facto responsabilidades familiares, mas não tenho dinheiro e nunca o terei, portanto, para quê pensar nisso?

Questões ofensivas e questões que abordem assuntos delicados

Não é preciso dizer que as questões que possam ofender os inquiridos devem ser eliminadas. Se precisar mesmo de informações sobre assuntos que possam ser considerados delicados pelos inquiridos, terá de ter um cuidado adicional com a forma como

formula e posiciona as perguntas. Alguns investigadores pensam que tais perguntas só devem ser feitas mais para o fim do questionário, defendendo a teoria de que, se os inquiridos desistirem de responder nessa altura, terão, pelo menos, respondido às perguntas anteriores.

A idade é geralmente considerada uma rubrica delicada; em vez de pedir aos inquiridos que indiquem a idade exacta, será melhor pedir-lhes que indiquem a categoria etária a que pertencem da seguinte forma:

QUE IDADE TEM?	Inferior ou igual a 20 anos	<input type="checkbox"/>
	21-24 anos	<input type="checkbox"/>
	25-29 anos	<input type="checkbox"/>
	30-34 anos	<input type="checkbox"/>
	Igual ou superior a 35 anos	<input type="checkbox"/>

Proceda com cuidado e não sobreponha categorias. Não é invulgar encontrar faixas etárias ordenadas da seguinte forma: 21 anos ou menos, 21-25, 25-30, etc.

Apresentação e formato

Um questionário preparado de uma forma excelente perderá muito do seu impacto se tiver uma apresentação pouco cuidada. Dê uma vista de olhos por alguns trabalhos publicados que tenham recorrido ao inquérito como método de recolha de dados para ter algumas ideias sobre o formato do seu. Os inquiridos precisam de ser encorajados a ler e a responder às questões e podem adiar esta tarefa se forem confrontados com um documento de aparência descuidada, preparado à pressa. Não há regras definitivas sobre o formato de um questionário, mas algumas linhas

de orientação ditadas pelo senso comum contribuirão para uma boa apresentação:

1. Os questionários devem ser dactilografados (ou impressos, se realizar um trabalho de larga extensão);
2. As instruções devem ser claras (em letras maiúsculas ou num tipo de letra diferente);
3. Espaçar as perguntas entre si será não só uma ajuda para o leitor como para si no momento de analisar as respostas;
4. Se quiser restringir o questionário a um número limitado de folhas, será melhor fazer cópias reduzidas;
5. Coloque os quadrados para as respostas do lado direito da folha. Será mais fácil para os inquiridos e ajudá-lo-á depois na extracção da informação;
6. Se tencionar usar um programa de computador, deixe um espaço no lado direito da folha para posterior codificação das respostas;
7. Examine o seu questionário criticamente e pergunte-se com que impressão ficaria se fosse o receptor;
8. Atente na ordem das perguntas. Deixe as questões delicadas para mais tarde. Comece com as perguntas mais simples e fáceis de responder e vá avançando para os tópicos mais complexos (apontar as perguntas em fichas ou em pedaços de papel soltos facilitará a reorganização das perguntas).

Conceber uma amostra

O número de indivíduos abrangidos pela sua investigação dependerá necessariamente do tempo de que dispuser. Se trabalhar num projecto de 100 horas, não estará em condições de incluir todos os estudantes universitários seniores do país. Se tiver decidido restringir a sua pesquisa a uma instituição, necessitará de saber quantos estudantes seniores aí existem. Se houver 100, é

pouco provável que tenha tempo e meios para os incluir a todos. Terá de seleccionar uma amostra.

Em estudos muito extensos, como o censo, as técnicas de produção de amostras serão empregues de forma a darem origem a uma que seja, na medida do possível, representativa da população total. As generalizações poderão então ser elaboradas a partir das descobertas feitas. Em pesquisas pequenas teremos de fazer o melhor que pudermos.

Todos os investigadores dependem da boa vontade e da disponibilidade dos indivíduos e é provável que seja difícil a um investigador isolado que trabalhe num projecto de pequena dimensão obter uma amostra verdadeira ao acaso. Se for efectivamente difícil, talvez se veja forçado a entrevistar pessoas ao acaso entre a população total disponível e disposta a colaborar nesse momento. As amostras de oportunidade deste tipo são geralmente aceitáveis, desde que se explique claramente a forma como se chegou a elas e se esteja ciente das limitações que tais dados implicam. No entanto, mesmo num estudo pequeno há que tentar seleccionar a amostra mais representativa possível. Suponhamos que decide incluir 50% da sua população. Numa amostra ao acaso todos os indivíduos abrangidos terão iguais hipóteses de ser seleccionados. Pode seleccioná-los segundo nomes alternados de uma lista alfabética, sendo a primeira pessoa escolhida pela acção de espetar um alfinete no papel. Nem todos os seleccionados estarão disponíveis para colaborar, sendo por isso aconselhável fazer uma lista de nomes de reserva. Por exemplo, se a vigésima pessoa recusar ou não estiver disponível, terá decidido antecipadamente, e dentro do plano de pesquisa, abordar a seguinte.

Pode haver ocasiões em que deseje incluir subgrupos representativos. Talvez queira seleccionar a proporção exacta de homens e mulheres, de indivíduos de diferentes faixas etárias ou outros subgrupos da população-alvo. Se assim for, poderá ter o seguinte tipo de estratificação:

TOTAL DA POPULAÇÃO-ALVO: 100
Número de homens: 60
Número de mulheres: 40

Em vez de seleccionar nomes alternados, a população da amostra pode ser seleccionada com base na relação de um em cada dois homens e de uma em cada duas mulheres. Seriam, assim, seleccionados 30 homens e 20 mulheres.

Se pretendesse descobrir o número de homens e mulheres que tivessem realizado as provas com vista à entrada na universidade, poderia limitar a amostra um pouco mais da seguinte forma:

	Homens	Mulheres	Total
Realizaram provas de admissão	30	10	40
Não realizaram provas de admissão..	30	30	60
<i>Total</i>	60	40	100

Se os factores *sexo* e *provas realizadas com vista à admissão no ensino superior* fossem particularmente importantes, os subgrupos seriam então especificados na altura da concepção da pesquisa e a amostra seria estabelecida na proporção exacta de cada subgrupo ou célula. Este exemplo é relativamente grosseiro, mas, no caso de um trabalho de pequena escala, será uma forma geralmente aceitável de seleccionar uma amostra. Se for necessária uma abordagem mais científica para o seu projecto, terá de fazer mais leituras no sentido de adquirir uma certa experiência estatística.

Consulte as sugestões bibliográficas no final do capítulo.

Questionário-piloto

Todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes. Num trabalho pequeno há a tentação de começar logo a distribuir os questionários; por muito pressionado que esteja pelo tempo, não deixe de testá-los, nem que para tal

tenha de recorrer à colaboração de membros da sua família e de amigos. O ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constitui a população do seu estudo; contudo, se tal não for possível, recorra a quem encontrar disponível. Os inquiridos dir-lhe-ão quanto tempo levaram a completar o questionário e, se tiverem deixado perguntas por responder, poderá perguntar-lhes porquê. O objectivo de um exercício-piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais.

Pergunte o seguinte às suas «cobaias»:

1. Quanto tempo levou a completar o questionário?
2. As instruções eram claras?
3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?
4. Opôs-se a responder a alguma questão?
5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?
6. Considerou o formato do questionário claro/atraente?
7. Tem algum comentário a fazer?

As respostas a estas perguntas permitir-lhe-ão rever o questionário destinado a ser distribuído. Será necessário investir algum tempo para conseguir um questionário bem concebido e com boa apresentação, mas, se o preparar cuidadosamente, poupará horas e até semanas de trabalho na altura de analisar os dados.

Distribuição e devolução dos questionários

Há que decidir logo de início a forma de distribuição dos questionários e o que fazer no caso de não obter respostas. Há

vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos. Poderá explicar os objectivos do estudo e, nalguns casos, os questionários podem até ser preenchidos na altura. É provável que obtenha uma maior colaboração se estabelecer um contacto pessoal; se isto for impossível, terá de explorar outras vias de distribuição. Por vezes é possível obter autorização para distribuir os questionários através de sistemas de correio interno. Outra alternativa consiste em persuadir os colegas e amigos a darem uma ajuda. Se tudo isto falhar, poderá ter de enviar cópias pelo correio, o que é dispendioso e não traz geralmente grandes resultados. Só deve adoptar esta alternativa de distribuição se lhe parecer impossível contactar os indivíduos de outra forma.

A não ser que planeie encontrar-se pessoalmente com os indivíduos, será necessário anexar uma carta explicando o propósito do questionário, indicando o facto de ter sido concedida aprovação oficial (se for o caso) e explicitando a utilização que será dada à informação obtida. Geralmente, promete-se confidencialidade e anonimato, mas antes de fazer promessas defina bem o que entende por esses conceitos. Significa que não haverá possibilidade de identificar os inquiridos ou que apenas certas pessoas verão as respostas? Ou quererá dizer que publicará o trabalho sem mencionar nomes? Releia o capítulo 3, no qual Stephen Waters fala dos problemas que encontrou com o princípio da confidencialidade e decida depois o que pode ou não prometer. É importante clarificar este aspecto antes de distribuir os questionários.

Atente no estilo em que redige a carta. Um carta demasiado brusca ou agradável pode ter um efeito adverso. Mostre-a por isso a alguns amigos e peça-lhes a opinião. Lembre-se de dar um prazo de devolução, na carta ou numa posição destacada no questionário. A experiência tem revelado que não é razoável dar muito tempo. Se não for indicada nenhuma data, ou se der um prazo longo, facilmente será posto de parte, o que significa frequentemente ficar esquecido. Duas semanas é um prazo razoável para o preenchimento de um questionário. Indique o dia ou data precisa, em vez de se ficar confiadamente por um amável pedido de devolução no espaço de duas semanas. Por qualquer motivo, a indica-

ção expressa de um dia, bem como de uma data, parece ter o efeito de auxiliar a memória.

Inclua um envelope endereçado a si próprio (já selado, se os inquiridos tiverem de devolvê-lo pelo correio).

Ausência de resposta

Registe cuidadosamente a data em que os questionários foram distribuídos e a data da sua devolução. Geralmente, de início há uma boa aceitação, mas depois as respostas chegam com menor regularidade. É inevitável que nem todos sejam devolvidos no prazo especificado, por isso, se tiver decidido abordar os inquiridos uma segunda vez, será necessário enviar uma segunda carta com o questionário.

Se não pedir a identificação das pessoas, ou se não estabelecer um sistema qualquer de numeração, não terá maneira de saber quem respondeu e quem não respondeu, o que não lhe permitirá endereçar uma segunda carta. Se tiver prometido anonimato, não poderá identificar os formulários com pequenos símbolos que lhe permitam saber quem respondeu. Anonimato significa que não existe qualquer forma de ligar as respostas aos indivíduos, por isso é necessário decidir qual a forma de abordar os indivíduos pela segunda vez *antes* de os questionários serem enviados. Como Moser e Kalton (1971, 267-268) salientam, «a falta de resposta constitui um problema devido à probabilidade — repetidamente confirmada na prática — de as pessoas que não devolvem os questionários diferirem das que o fazem!» Scott (1961), cujo artigo «Research on mail surveys» constitui uma fonte importante para investigadores que se encontrem a realizar projectos de grande dimensão que envolvam questionários enviados por correio, é da opinião de que, se a falta de respostas for apenas de 10%, a parcialidade dos não respondentes, na maior parte dos casos, não se revestirá de grande importância; contudo, um elevado nível de falta de respostas poderá distorcer os resultados, pelo que, se tal

acontecer, deverá tentar, na medida do possível, encorajar as pessoas a devolverem os questionários preenchidos.

As opiniões variam quanto à melhor altura para enviar segundos pedidos para preenchimento de questionários; todavia, num projecto limitado pelo tempo será preciso voltar a abordar os indivíduos cerca de uma semana depois da data original se quiser completar a recolha de dados dentro do tempo permitido. Nalguns projectos de grande escala será enviado um terceiro e até um quarto pedido, sendo, porém, pouco provável que o número de devoluções obtido por este processo valha o tempo e o trabalho investidos.

Análise de dados

O ideal seria esperar pela devolução de todos os questionários e dar uma vista de olhos por todas as respostas antes de começar a codificá-las e a registá-las. Num projecto em tempo reduzido poderá ser necessário começar a registar as respostas logo que os primeiros questionários sejam devolvidos. Os processos de análise e apresentação dos resultados, descritos no capítulo 11, podem influenciar a estrutura do questionário e a formulação das perguntas, por isso, antes de tomar decisões sobre o conteúdo e o formato definitivos do questionário, leia esse capítulo cuidadosamente.

Revisão do capítulo

- | | |
|--|---|
| 1. Pondere a informação de que necessita. | Faça uma listagem de todos os assuntos sobre os quais necessita de obter dados. |
| 2. Pergunte por que motivo precisa dessa informação. | Examine a sua lista e elimine todos os tópicos que não estiverem directamente associados ao trabalho. |
| 3. Será o questionário a melhor forma de obter a informação? | Considere alternativas. |
| 4. Se assim for, comece por formular as questões. | Escreva-as em fichas separadas ou em pedaços de papel para facilitar o seu posterior ordenamento. Considere o tipo de pergunta a empregar (verbal, tabelas, etc.). |
| 5. Verifique o estilo de cada questão. Identifica ambiguidades, imprecisões ou pressuposições? Está a pedir aos inquiridos que se lembrem de algo? Serão estes capazes de fazê-lo? Está a pedir conhecimentos de que os inquiridos possam não dispor? Há perguntas duplas, hipotéticas, ofensivas, que influenciem a resposta ou que partam de falsas premissas? | Adopte uma linguagem simples. Não empregue palavras que os inquiridos possam não compreender (incluindo linguagem técnica), a não ser que lide com um grupo profissional em que todos os indivíduos entendam os seus pormenores linguísticos. |
| 6. Decida o tipo de pergunta a utilizar. | Perguntas verbais, listas, categorias, ordens, escalas, quantidades ou tabelas. Cada tipo requer uma análise diferente dos dados obtidos (v. capítulo 11 para mais informações). |
| 7. Quando se der por satisfeito com a formulação e o tipo de questões, ordene-as. | É preferível deixar as questões delicadas mais para o fim do questionário. |

- | | |
|---|--|
| 8. Anote as instruções a incluir no questionário. | Deve explicitar bem a forma como pretende que se responda às questões (assinalar com cruz, sim/não, etc.). |
| 9. Considere o <i>layout</i> e o aspecto do questionário. | As instruções devem ser apresentadas com clareza (talvez em caracteres diferentes ou numa posição destacada). Veja se será precisa uma margem do lado direito para codificar as respostas. |
| 10. Mande dactilografar o questionário — ou faça-o pessoalmente. | Deve dar instruções absolutamente claras ao dactilógrafo. É o leitor quem decide a forma como o questionário deve ser apresentado e não a pessoa que o passa à máquina. |
| 11. Reflecta sobre a amostra. | Se possível, seleccione uma amostra com indivíduos representativos da população. Se tiver de fazer uma amostra de oportunidade, explique por que o fez no trabalho. |
| 12. Teste o questionário. | O ideal seria mandá-lo a pessoas semelhantes às da amostra seleccionada. Contudo, se não for possível, peça ajuda a amigos, familiares ou colegas. |
| 13. Teste os seus métodos de análise. LEIA O CAPÍTULO 12 ANTES DE DECIDIR DEFINITIVAMENTE O FORMATO E MÉTODO DE ANÁLISE A UTILIZAR. | Mesmo com cinco ou seis questionários respondidos será capaz de verificar se é provável ou não que surjam problemas durante a análise dos resultados principais. |
| 14. Corrija o questionário à luz dos comentários dos inquiridos-piloto e da sua análise preliminar. | Considere o tempo empregue. Se as suas cobaias levarem demasiado tempo a completar o questionário, considere a hipótese de eliminar algumas perguntas. |

- | | |
|--|---|
| 15. Decida logo de início a forma como os questionários serão distribuídos. | Por correio? Por correio interno? Por si próprio? Se decidir enviá-lo por correio, inclua um envelope selado endereçado a si mesmo. As pessoas prestam-lhe um favor ao completarem o questionário. Não espere que paguem por esse privilégio. |
| 16. A não ser que distribua o questionário pessoalmente, inclua uma carta a explicar o que pretende e um envelope endereçado a si próprio. | Enuncie os objectivos da sua investigação. Se tiver aprovação oficial para realizar o seu estudo, não se esqueça de referi-la. |
| 17. Lembre-se de indicar um prazo para os questionários serem devolvidos. | Mantenha um registo da data de envio e devolução dos mesmos. |
| 18. Decida que atitude tomar no caso de não obter resposta ANTES de distribuir os questionários. | Lembre-se de que não lhe será possível abordar os indivíduos uma segunda vez se todas as respostas forem anónimas. |
| 19. Não distribua os questionários antes de verificar se será necessária autorização para o fazer. | Nunca parta do princípio de que «tudo correrá bem». |
| 20. Comece a registar os dados logo que os questionários comecem a ser devolvidos. | Não tem tempo a perder com retardatários. |
| 21. Não procure fazer cálculos estatísticos complicados se não souber o que está a fazer. | É perfeitamente possível produzir um bom trabalho sem ter grandes conhecimentos de estatística desde que a estrutura do questionário seja bem planeada. |

Bibliografia

A maioria dos livros sobre métodos de pesquisa incluem um capítulo sobre a concepção de questionários; assim, os únicos exemplos aqui indicados correspondem a manuais comuns, em princípio disponíveis nas bibliotecas. Todos eles proporcionam bons conselhos e bases sólidas para o planeamento de um questionário como parte da sua investigação.

MOSER, C. A., e KALTON, G., 1971, *Survey Methods in Social Investigation*, Londres, Heinemann (v. capítulos 11 e 13).

OPPENHEIM, A. N., 1966, *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, Londres, Heinemann. Embora já antigo, contém ainda informações preciosas sobre a concepção de questionários.

SCOTT, C., 1961, «Research on mail surveys», in *Journal of the Royal Statistical Society*, série A (124), 143-205. Este artigo merece ser estudado, se conseguir obtê-lo. Se não for possível, muitas das questões discutidas por este autor são analisadas por Moser e Kalton.

YOUNGMANN, M. B., 1982, *Designing and Analysing Questionnaires*, Redigide 12, Universidade de Nottingham, School of Education; também como capítulo 10 de J. Bell *et al.* (1984), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper e Row. Um dos melhores e mais simples guias para a concepção e distribuição de questionários. No capítulo 17 de Bennett *et al.*, 1994, *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman, aparece uma nova versão deste guia.

8

Planear e conduzir entrevistas

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada.

É claro que há problemas. As entrevistas consomem muito tempo. Num projecto de 100 horas apenas poderá entrevistar um número relativamente pequeno de pessoas. É uma técnica altamente subjectiva, havendo sempre o perigo de ser parcial. A análise de respostas pode levantar problemas e a formulação das questões é sempre tão exigente nas entrevistas como nos questionários. Mesmo assim podemos obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos.

Moser e Kalton (1971, 271) descrevem a entrevista como «uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o

objectivo de extrair determinada informação do entrevistado». Isto, afirmam estes autores, pode parecer uma questão muito simples, mas sair com êxito de uma entrevista é muito mais complicado do que esta afirmação sugere.

Wiseman e Aron (1972) comparam a condução de uma entrevista com uma expedição piscatória e, explicando esta analogia, Cohen (1976, 82) acrescenta que, «tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa».

A preparação de entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado.

Embora a formulação das questões seja importante, pode não ser tão importante precisar o uso de certos termos como nos questionários, embora, é claro, a linguagem tenha de ser compreensível para todos os entrevistados. No capítulo dedicado à concepção de questionários dei o exemplo dos estudantes a quem foi pedido que indicassem o tempo que dedicavam ao estudo e afirmei que «muito», «algum» e «nenhum» tinham significados diferentes para diferentes indivíduos. Numa entrevista seria possível perguntar «quanto tempo despende a estudar», seguindo-se depois uma pista de resposta do tipo «por exemplo...».

Siga as regras estabelecidas para os questionários (não fazer perguntas que influenciem a resposta, que partam de certas premissas, que possam ser ofensivas, etc.). Prepare os tópicos e apon-te-os em fichas ou pedaços de papel, de forma a poder decidir a ordem das perguntas assim que tiver considerado todos os assuntos a abordar. Pense na melhor ordem para fazer as perguntas, pois esta pode ser importante para estabelecer um relacionamento fácil com o entrevistado. A forma como fizer as perguntas será certamente muito importante. Pratique a entrevista e a gestão do tempo para garantir que o seu estilo de entrevista é claro, põe à vontade o entrevistado e lhe permite registar as respostas de forma a saber quando a entrevista chegou ao fim.

Tipos de entrevistas

Uma vez especificada a informação de que necessita terá de decidir o tipo de entrevista que mais provavelmente lhe fornecerá essa informação. Grebenik e Moser (1962, 16) situam os diferentes tipos de entrevista no que chamam «um *continuum* de formalidade». Num extremo encontra-se a entrevista completamente formalizada, em que o entrevistador se comporta tanto quanto possível como uma máquina. No outro extremo está a entrevista completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado. Quanto mais padronizada for a entrevista, mais fácil será agregar e quantificar os resultados. Uma entrevista estruturada pode adoptar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado. Se entrevistar pela primeira vez, será mais fácil usar um formato estruturado.

No caso de uma investigação sobre os obstáculos à aprendizagem, poderá querer descobrir em que medida os estudantes seniores participaram nas actividades do clube dos estudantes seniores. Nesse caso poderá preparar um esquema deste género:

DATA DA ENTREVISTA:	NOME DO ENTREVISTADO:		
LOCAL DA ENTREVISTA:	DEPARTAMENTO:		
TÓPICO:	<i>Participação de estudantes seniores em actividades extracurriculares</i>		
1.	De que forma participou nas actividades do clube de estudantes seniores?		
PISTAS DE RESPOSTA	Serviço de aconselhamento?	1	2 3
	Serviço de empréstimo?	1	2 3
	Eventos sociais?	1	2 3
	Representação nos comités da universidade?	1	2 3
	Grupos de apoio a congéneres?	1	2 3
	Outros?		
1 = nada; 2 = com certa regularidade (apresente exemplos, se possível); 3 = muito (apresente exemplos, se possível).			

Se os entrevistados derem livremente a informação, não será necessário forçar uma alternativa de resposta, mas, se quiser saber em particular, por exemplo, se os estudantes usufruíram do serviço de aconselhamento e se o acharam útil, é possível que seja útil sugerir essa resposta.

O formato apresentado em cima permite-lhe assinalar as respostas com um círculo e, se reservar espaço suficiente para tal, poderá obter comentários interessantes dos entrevistados. Poupa imenso tempo na altura de analisar os resultados e tem a garantia de que todos os tópicos são focados. O problema deste formato é ser o entrevistador a decidir quais as perguntas a fazer — podendo eventualmente não fazer as mais relevantes.

As entrevistas não estruturadas centradas num só aspecto e conduzidas por um entrevistador habilidoso podem fornecer dados valiosos. O controle destas entrevistas requer, contudo, muita experiência e a sua análise exige muito tempo. Uma conversa sobre determinado tópico pode ser interessante, podendo fazer-nos compreender melhor um problema, mas é preciso lembrar que uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante. O entrevistador precisa de saber uma informação específica e, se possível, há que estipular os métodos para a obter.

As entrevistas preliminares podem ser situadas no extremo «completamente não estruturado» do *continuum* de formalidade. É nesta etapa que um investigador se encontra quando tenta saber que tópicos e áreas são importantes e quando as pessoas directamente interessadas nesse tópico são encorajadas a falar sobre o que for de importância fulcral para elas. Nesta etapa procura pistas quanto às áreas a explorar ou a abandonar. As entrevistas deste tipo requerem apenas um mínimo de apontamentos, que serão suficientes desde que lhe permitam extrair pontos de interesse e tópicos passíveis de serem incluídos no seu estudo.

A maioria das entrevistas realizadas na etapa de recolha de dados da pesquisa situa-se algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do *continuum* de formalidade. É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele,

em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura. A entrevista guiada ou focalizada preenche estes requisitos. Não se usa nenhum questionário ou lista, mas, ao serem seleccionados os tópicos sobre os quais a entrevista será conduzida, estabelece-se já uma determinada estrutura. Ao entrevistado será permitida uma margem considerável de movimentos dentro desta estrutura. São feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm a liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões. O entrevistador limita-se a fazer habilmente as perguntas e, se necessário, a sondar opiniões na altura certa; se, porém, o entrevistador se mover livremente de um tópico para outro, a conversa poderá fluir sem interrupção.

A vantagem de uma entrevista focalizada consiste em estabelecer previamente uma estrutura, simplificando assim grandemente a análise subsequente. Este ponto é importante para qualquer pesquisa, especialmente para estudos limitados por um prazo.

O tipo de entrevista seleccionada dependerá em certa medida da natureza do tópico e do que quiser saber com exactidão. As entrevistas preliminares deverão dar-lhe uma ideia dos tópicos a incluir no seu estudo, sendo, neste caso, necessária uma abordagem não estruturada. Nos casos em que for preciso obter uma informação específica convém geralmente estabelecer uma estrutura, pois caso contrário acabará por ficar com uma quantidade imensa de informação que pode não corresponder àquela de que necessita e com pouco tempo para explorá-la.

Parcialidade

Há sempre o perigo de o factor *parcialidade* se imiscuir nas entrevistas, em grande parte devido ao facto, como Selltiz *et al.* (1962, 583) salientam, «de os entrevistadores serem seres huma-

nos e não máquinas» e de a sua maneira de ser poder influenciar os entrevistados. No caso de trabalhar com uma equipa de entrevistadores, este factor poderá influir seriamente na análise de dados, mas, se for apenas um investigador a conduzir um conjunto de entrevistas, este será parcial de uma forma consistente, passando assim despercebido.

Muitos factores podem influir nas respostas de uma forma ou de outra. Borg chama a atenção para alguns problemas que podem ocorrer:

A ansiedade do entrevistado por agradar ao entrevistador, um ligeiro antagonismo que por vezes surge entre o entrevistador e o entrevistado ou a tendência do entrevistador para procurar fundamentar as suas noções preconcebidas são apenas alguns factores que podem contribuir para a análise parcial dos dados obtidos do entrevistado. Estes factores são designados pelos investigadores *pesquisas por efeito de resposta*.

BORG, 1981, 87

É mais fácil reconhecer que os nossos pontos de vista podem imiscuir-se numa análise de dados do que evitar que tal aconteça. Gavron, durante uma pesquisa sobre a posição e oportunidades das mães jovens, revelou-se consciente dos perigos inerentes a uma pesquisa levada a cabo por um único entrevistador. Esta autora afirma: «É difícil evitar completamente este factor (isto é, a parcialidade), mas estar ciente dos problemas e exercer um controle constante sobre nós próprios pode ajudar» (Gavron, 1966, 159).

Se está consciente de ter opiniões fortes acerca de determinado aspecto do assunto, terá de pôr um cuidado especial na maneira como formula certas questões. É mais fácil «induzir» numa entrevista que num inquérito. A mesma pergunta feita por duas pessoas, mas com ênfases diferentes e em tons de voz diferentes, pode produzir respostas muito diversas. O que se pretende é proceder com total objectividade.

Registo e verificação

Se utilizar um formato estruturado que lhe permita assinalar as respostas num questionário ou lista previamente preparados, terá no final da entrevista um conjunto de respostas facilmente analisáveis. Se escolher uma abordagem menos estruturada, necessitará de um processo qualquer de registo de respostas. Alguns investigadores gravam as entrevistas (com a autorização dos entrevistados) e, se dispuserem da colaboração de uma secretária, analisam as respostas a partir de uma transcrição. Como é pouco provável que disponha deste apoio, se tiver de transcrevê-las sozinho, terá de contar com cerca de dez horas para cada hora gravada. Vale a pena perguntar se pode despender este tempo todo e se o resultado valerá o esforço. As gravações podem ser úteis para verificar as palavras de uma afirmação que pretenda citar e para verificar a exactidão das suas notas. Podem igualmente ser úteis se pretender empreender uma análise de conteúdo e tiver de ouvir as entrevistas várias vezes para identificar categorias. No entanto, com a experiência, os entrevistadores aprendem a estipular sistemas estenográficos próprios e assim, desde que as notas possam ser feitas imediatamente ou pouco depois da entrevista, é possível produzir um bom registo do que foi dito acerca de áreas-chave. A preparação cuidada de um esquema ou guia de entrevista ajudá-lo-á a registar as respostas sob determinadas linhas de orientação. É possível que os temas incluídos no seu esquema não cheguem a corresponder a respostas, mas podem constituir uma espécie de subtítulos, fornecendo uma estrutura aos seus apontamentos.

Sempre que possível, as transcrições das entrevistas, particularmente as afirmações que serão usadas como citações directas no seu trabalho, devem ser verificadas com o entrevistado. A pior coisa que lhe pode acontecer é que determinada afirmação seja posta em causa na altura da redacção do trabalho. Lembre-se, no entanto, de algumas das dificuldades, particularmente com o tempo, que Stephen Waters teve de enfrentar (capítulo 3). Limite-se a fazer o melhor possível com o tempo de que dispõe.

Tempo, local e estilo da entrevista

As pessoas que acederam a ser entrevistadas merecem alguma consideração; terá por isso de se adaptar aos seus planos, por inconvenientes que sejam para si. Tente estipular um local e uma hora em que saiba que não será perturbado. Tentar entrevistar alguém quando o telefone toca constantemente ou quando batem à porta destrói qualquer possibilidade de manter uma conversa contínua.

Antes de começar a tirar apontamentos certifique-se de que os canais oficiais, se os houver, se encontram desimpedidos. Uma carta do seu orientador ou do seu superior especificando o que está a fazer e porquê será sempre uma ajuda.

É difícil estipular regras para a condução de uma entrevista. O senso comum e as regras normais de boa educação são sempre, é claro, boas estratégias, mas há um ou dois actos de cortesia que também devem ser sempre observados. Deverá apresentar-se e explicar sempre o objectivo da sua investigação, mesmo que tenha enviado uma carta oficial introdutória. Seja bem claro quanto ao uso que fará da informação e verifique se as citações e pontos de vista têm de ser anónimos ou se os seus autores podem ser identificados. Quando combinar o encontro diga o tempo que a entrevista durará e esforce-se por não exceder o tempo previsto. Entusiasmamo-nos facilmente com determinado assunto, o tempo passa sem darmos por ele e excedemos o limite de tempo.

Johnson (1984) é da opinião de que é da responsabilidade do entrevistador, e não do entrevistado, terminar a entrevista. Esta autora afirma:

É possível que inicialmente tenha sido difícil negociar o acesso a um determinado indivíduo, mas o entrevistador que, uma vez aceite, permaneça até ser posto na rua trabalha mais segundo o estilo de jornalismo de investigação do que numa pesquisa social [...] Se uma entrevista durar duas ou três vezes mais do que o tempo anunciado pelo entrevistador, o entrevistado pode arrepender-se mais tarde, por agradável que tenha sido a conversa, pois adiou compromissos de trabalho e sociais. Este tipo de comportamento quebra uma das nor-

mas éticas da pesquisa social profissional, de acordo com a qual não se deve deixar a investigadores posteriores um campo de trabalho com mais dificuldades que anteriormente e com entrevistados desiludidos com a noção de participação numa pesquisa.

JOHNSON, 1984, 14-15

Fazer uma entrevista não é fácil, sendo para muitos investigadores difícil encontrar um equilíbrio entre a objectividade total e a tentativa de porem o entrevistado à vontade. Há particularmente dificuldades em entrevistar colegas mais velhos, como as que Stephen Waters sentiu ao entrevistar o presidente do conselho directivo da sua escola. Este investigador afirma o seguinte:

Ao entrevistar membros mais velhos do pessoal docente da escola, em particular o presidente do conselho directivo, tive consciência da posição subordinada em que o meu estatuto de professor me colocava, enquanto, paradoxalmente, o meu papel de investigador me dava o tipo de vantagem que Platt (1981) refere como sendo inerente à relação entrevistador-entrevistado. Nunca consegui superar a sensação de desconforto surgida da tentativa de conciliar os dois papéis. Estou certo de que o presidente do conselho directivo deve ter sentido um conflito interno semelhante. Não lhe deve ter sido fácil discutir à vontade o processo de administração da escola com um investigador inexperiente, também ele membro do seu próprio pessoal docente. Fico a dever a todos os participantes o facto de apenas ter encontrado abertura e honestidade, o que me permitiu ultrapassar o que poderia ter sido uma séria restrição à minha pesquisa interna. Os entrevistados escolheram naturalmente as palavras com cuidado, pois tinham consciência de que seria dada aos colegas a oportunidade de lerem o trabalho final. Diplomacia, em vez de ocultação, pareceu ser o valor dominante.

É difícil saber como ultrapassar estes problemas. A honestidade quanto ao objectivo do trabalho, a integridade na sua condução e na reprodução das entrevistas e a promessa de que os entrevistados poderão ver a transcrição ou a primeira versão do trabalho

serão, todas estas medidas, boas ajudas, embora os custos e o tempo envolvidos dificultem a circulação das cópias do trabalho. Quaisquer que sejam as promessas feitas, há que cumpri-las; terá por isso de ser cuidadoso e não prometer demasiado.

Algumas palavras de advertência

As entrevistas consomem imenso tempo. Se der uma hora para uma entrevista, há que considerar também o tempo de viagem e o tempo perdido com os inúmeros contratemplos (o entrevistado chega atrasado a casa, uma crise inesperada com os filhos provoca atrasos, uma visita inesperada que interrompe a entrevista, etc.). Depois há que ter em conta o tempo necessário para ponderar o que foi dito na entrevista, rever notas, desenvolver ou clarificar certos aspectos, porventura anotados à pressa. Se trabalhar a tempo inteiro no projecto, será pouco provável que possa fazer mais de uma entrevista numa tarde, e, mesmo que possa dedicar-se completamente a esta tarefa, é difícil trabalhar mais de três ou quatro entrevistas por dia. O seu plano de trabalho original deve pois ter em conta o tempo necessário ao planeamento e condução de entrevistas, à remediação de encontros cancelados, segundas visitas e substituição de pessoas que desistam.

Revisão do capítulo

- | | |
|---|--|
| 1. Decida o que quer saber. | Faça uma listagem dos temas sobre os quais precisa de descobrir informações. |
| 2. Pergunte a si próprio porque necessita de obter esta informação. | Examine a sua lista e elimine todos os pontos que não estejam directamente ligados a esse objectivo. |
| 3. Será a entrevista a melhor forma de obter essa informação? | Considere alternativas. |
| 4. Se assim for, comece a delinear um esquema de perguntas. | As questões definitivas dependerão do tipo de entrevista (e vice-versa). |
| 5. Decida qual o tipo de entrevista a fazer. | Uma entrevista estruturada dará origem a respostas estruturadas. É isto que pretende ou será necessária uma abordagem mais aberta? |
| 6. Aperfeiçoe as questões. | Anote-as em fichas. Verifique as palavras utilizadas (v. a revisão do capítulo sobre o questionário). |
| 7. Considere a forma como as questões serão analisadas. | Consulte o capítulo 11 antes de tomar uma decisão final quanto ao tipo de questão a levantar. |
| 8. Prepare um esquema ou guia de entrevista. | Atente na ordem das questões. Prepare pistas de resposta no caso de o entrevistado não fornecer informações essenciais livremente. |
| 9. Teste o seu esquema. | Os esquemas de entrevista têm de ser testados e o entrevistador deve praticar a forma de fazer as perguntas e registar as respostas. |

- | | |
|---|--|
| 10. Reveja o esquema, se necessário. | Considere os comentários dos entrevistados-piloto. |
| 11. Esforce-se ao máximo por evitar ser parcial. | Se tiver opiniões definidas sobre determinado assunto, esteja alerta. Se fosse outra pessoa a fazer a mesma pergunta, obteria a mesma resposta? |
| 12. Seleccionos os entrevistados. | As entrevistas levam tempo. Tente seleccionar uma amostra representativa. Decida o que fazer se as pessoas seleccionadas não quiserem ou não puderem dar entrevistas. Seja realista quanto ao número de entrevistas que pode fazer no tempo de que dispõe. |
| 13. Tente fixar uma hora e um local em que não seja perturbado. | |
| 14. Certifique-se de que os canais oficiais estão desimpedidos. | Uma carta do seu orientador, superior ou presidente do conselho directivo explicando o objectivo da sua pesquisa será útil. |
| 15. Apresente-se, explicando o objectivo da sua pesquisa, mesmo que tenha uma carta. | Diga o que tenciona fazer com a informação que obtiver do entrevistado. Esclareça a questão do anonimato ou se pode identificar os autores das afirmações (v. capítulo 3). |
| 16. Indique o tempo de duração da entrevista. | Faça o possível por não exceder o limite de tempo. |
| 17. Tente verificar a exactidão dos seus apontamentos com os entrevistados (particularmente as afirmações que venham a ser citadas no relatório). | Isto leva tempo. Ao planear o seu trabalho, lembre-se de contabilizar o tempo necessário para este efeito. Não prometa fazê-lo se previr que será difícil cumpri-lo. |

- | | |
|---|--|
| 18. Decida se quer gravar a entrevista. | Lembre-se de que será necessário muito tempo para a transcrever. Terá de pedir autorização para o fazer. Não se esqueça de que, se uma entrevista for gravada, poderá influenciar a forma como os entrevistados formulam as respostas. |
| 19. A honestidade e a integridade são muito importantes. | Não faça promessas que não possa cumprir. Respeite as opiniões dos entrevistados sobre o anonimato. Se souber que um entrevistado foi indiscreto ao revelar uma informação confidencial, não se aproveite desse facto. |
| 20. O senso comum e regras de boa educação são boas estratégias. | As pessoas que concordarem em serem entrevistadas estão a prestar-lhe um favor. Merecem, por isso, a sua consideração. |
| 21. Não dificulte o campo de trabalho a outros investigadores, decepcionando os entrevistados e a sua noção de participação em pesquisas. | Há muitas formas de os desiludir: não cumprir o combinado, chegar atrasado, demorar mais que o prometido; prometer verificar a exactidão das afirmações e não o fazer; conduzir a entrevista de forma hostil; não agradecer ao entrevistado. |

Bibliografia

Tal como para os inquéritos, a maioria dos livros sobre métodos de pesquisa inclui capítulos dedicados à entrevista. Alguns dos mais conhecidos são os seguintes:

- BRENNER, M., BROWN, J., e CANTER, D., 1985, *The Research Interview: Use and Approaches*, Nova Iorque, Academic Press. Constitui uma compilação de comunicações que tratam muitos dos problemas, bem como vantagens, da realização de entrevistas no âmbito da pesquisa social. Uma leitura, por vezes, um pouco difícil.
- BURGESS, R. G., 1982, «The unstructured interview as a conversation», in Burgess, R. G., ed., *Field Research: A Source Book and Field Manual*, Londres, Allen & Unwin.
- COHEN, L., e MANION, L., 1994, «The interview», capítulo 13 de *Research Methods in Education*, 4.^a ed., Londres, Routledge.
- MOSER, C. A., e KALTON, G., 1971, *Survey Methods in Social Investigation*, Londres, Heinemann, capítulo 12, «Methods of collecting the information III — Interviewing».
- POWNEY, J., e WATTS, M., 1987, *Interviewing in Educational Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- WRAGG, E. C., 1980, *Conducting and Analysing Interviews*, Rediguido 11, Universidade de Nottingham, School of Education; também como capítulo 11 de J. Bell *et al.*, 1984, *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row, e como capítulo 18 de Bennett *et al.* (1994), *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, Londres, Paul Chapman.

9

Diários

Os diários são por si uma forma atraente de recolher informação sobre a forma como os indivíduos empregam o seu tempo. Tais diários não são registos dos encontros ou apontamentos pessoais de pensamentos e actividades, mas sim registos de actividades profissionais. Podem facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e actividades, desde que os indivíduos saibam exactamente aquilo que lhes é pedido e o porquê. É preciso tempo para completar formulários para diários, podendo ser irritante para uma pessoa ocupada ter de interromper sistematicamente o seu trabalho para registar algo. Se os indivíduos não concordarem plenamente com esta tarefa, ou tiverem sido pressionados a fazê-la, é muito provável que não os completem de uma forma cuidadosa. Tal como em todas as pesquisas, é essencial encontrar as pessoas que estejam dispostas a conceder-lhe o seu tempo, às quais poderá explicar o objectivo do seu trabalho e junto de quem poderá indagar eventuais problemas e, se possível, resolvê-los. Os indivíduos que se mostrem relutantes muito raramente darão informações úteis; por isso, é de extrema importância fazer uma consulta preliminar.

Oppenheim chama a atenção para um problema importante relacionado com esta técnica:

O interesse dos inquiridos em preencherem um diário altera precisamente o comportamento que pretendemos que registem. Se, por exemplo, completar um diário semanal sobre os seus hábitos televisivos, isso poderá levá-lo a empenhar-se num «visionamento obrigatório», por forma a «ter algo para registar», ou assistirá a «melhores» tipos de programas, no sentido de criar uma impressão mais favorável.

OPPENHEIM, 1966, 215

Os diários abrangem geralmente um período previamente estabelecido — um dia, uma semana, um mês ou, por vezes, espaços de tempo maiores —, dependendo da informação necessária. Em determinados períodos específicos, «no local» ou retrospectivamente, pede-se aos indivíduos que digam o que fizeram. Os diários lidam principalmente com comportamentos, e não com emoções, embora possam ser adaptados para servir qualquer outro objectivo que tenha em mente. As perguntas tomam geralmente a forma seguinte:

Na última hora (dia, semana, etc.), com que frequência...?

Nos últimos sete dias realizou alguma das actividades seguintes:

(a), (b), (c), etc.?

Anote tudo o que fez entre as 16 e as 17 horas.

As instruções devem ser explícitas. Quer mesmo saber se alguém tomou chá, pagou ao homem do leite ou tomou banho, ou está apenas interessado nas actividades de trabalho?

Em qualquer exercício diário surgem problemas relacionados com a representatividade. Qual o dia da semana representativo dos outros, ou será sempre a segunda-feira o dia crítico? Será determinada semana excepcional? Tal como com qualquer outra forma de recolha, é muitas vezes desejável verificar os dados obtidos.

Método diário-entrevista

Como Burgess (1981) observa, os diários podem ser utilizados como um estágio preliminar da entrevista. Zimmerman e Wieder utilizaram-nos desta forma no seu estudo etnográfico sobre a contracultura nos EUA. Num artigo sobre o método diário-entrevista estes autores descrevem o objectivo dos diários:

Os indivíduos são encarregados pelo entrevistador de manter [...] um registo durante um determinado período de acordo com um conjunto de instruções. Neste sentido, o emprego do material proveniente de um diário, quando acompanhado de uma entrevista (ou séries de entrevistas) baseada no diário, é também semelhante ao método «história de vida» [...] A técnica que descrevemos sublinha o papel dos diários como registo observacional conduzido pelos indivíduos e que pode ser usado como base para entrevistas de carácter intensivo.

ZIMMERMAN e WIEDER, 1977, 481

Zimmerman e Wider (p. 489) vêem, pois, no uso dos diários uma fase anterior da entrevista, sempre que não haja a certeza sobre as perguntas a fazer, e

a afirmação do diarista é usada como forma de gerar questões para a entrevista subsequente. Esta converte o diário — uma fonte de informação por direito próprio — num processo de produção de questões e, por conseguinte, de dados.

(p. 489)

O potencial dos diários como processos de fornecimento de questões é claro; contudo, Zimmerman e Wieder levam este processo um pouco mais além. Consideram o uso de um diário, em conjugação com a entrevista nele baseada, uma aproximação ao método da observação participante. Apontam algumas das dificuldades da observação: o tempo envolvido; o facto de o observador,

até mesmo um participante, poder influenciar o comportamento normal; nalguns estudos, as restrições morais, legais ou éticas. Propõem o uso do método diário-entrevista «para aquelas situações em que seja difícil encontrar uma solução para os problemas da observação directa ou em que a observação mais extensiva esgote os recursos existentes» (p. 481).

Estes autores (p. 486) pediram aos indivíduos que registassem cronologicamente as actividades realizadas durante um período de sete dias, seguindo a fórmula «o quê/quando/onde/como»:

A questão «o quê?» envolveu uma descrição da actividade ou discussão registada nas categorias do próprio diarista. A pergunta «quando?» envolveu a referência ao tempo e duração da actividade, com especial atenção ao registo da sequência actual dos acontecimentos. «Onde» implicou a designação do local da actividade realizada, codificada adequadamente, de forma a impedir a identificação dos indivíduos ou locais. «Como» referiu-se à descrição de quaisquer recursos logísticos que a actividade implicou.

É claro que os diaristas têm de ter um certo nível educacional para compreenderem as instruções e para completarem o diário. Têm, além disso, de dispor de tempo. Se pedir a colegas que colaborarem, certifique-se de que o diário é de facto a melhor forma de obter a informação pretendida e de que consegue convencê-los de que o que está a fazer terá utilidade prática.

Uma abordagem menos abrangente foi adoptada por Bradley e Eggleston (1976) no seu estudo sobre professores estagiários em três LEA. Foi pedido a estes professores que mantivessem registos semanais em três períodos diferentes do trimestre. O objectivo era obter informações acerca das actividades profissionais dos professores fora do tempo curricular. Foi distribuído um formulário para cada dia da semana, incluindo o fim-de-semana.

Além dos registos semanais, foi pedido aos professores estagiários que anotassem os problemas em que pensassem bastante durante o dia (por exemplo, problemas com alunos que não lêem, como manter o ruído a um nível aceitável na aula), que fizessem

uma lista das pessoas com quem tivessem discutido assuntos relacionados com o trabalho e que indicassem o que tivessem feito fora da escola.

Os tipos de questões irão, é claro, reflectir a ênfase do estudo. Os diários preenchidos podem fornecer muitas informações, o que pode tornar-se um problema em si mesmo; é pois necessário não só formular cuidadosamente as perguntas (como para os inquiridos e entrevistas), mas também pensar na forma como a informação será posteriormente analisada, *antes* de os diários serem concebidos e preenchidos.

Holly (1984, 5) acrescenta as suas próprias preocupações acerca das dificuldades de manuseamento dos dados:

Como a escrita dos diários é interpretativa, descritiva, multidimensional, não estruturada, por vezes factual e muitas vezes tudo isto em conjunto — é difícil de analisar. Não é fácil separar pensamentos de sentimentos de factos...

Embora se deva chamar a atenção para este tipo de dificuldades, não deve concluir-se que quaisquer tentativas para descobrir de que forma certos indivíduos particulares passam o seu tempo deva ser abandonada. Se as dificuldades com o manuseio de diários se mostrarem insuperáveis, devemos identificar abordagens alternativas. Oxtoby (1979, 239-240) sugere que em certas circunstâncias a identificação de «incidentes críticos» e a produção de «portfolios problemáticos» pode produzir dados valiosos».

Casos críticos e pasta de problemas

Uma forma de investigar o trabalho das pessoas consiste em pedir-lhes que descrevam os «casos críticos» ocorridos durante um período específico (Flanagan, 1951, 1954). Na abordagem dos problemas com que os coordenadores dos departamentos do ensino superior se confrontam, Oxtoby questiona a forma como estes podem tentar descobrir como empregam o tempo de que dispõem

e como podem distinguir no seu trabalho os aspectos essenciais dos mais triviais:

As actividades profissionais podem ser analisadas a partir de diferentes pontos de vista [...] Alguns métodos não são utilizáveis pelos chefes de departamento para supervisionarem as suas próprias actividades, como, por exemplo, as entrevistas, o método de observação, as amostras de actividades, os questionários e as listas de verificação. Os métodos mais adequados são os que se baseiam em registos escritos das actividades, como diários, relatórios de casos críticos, pastas de problemas. A utilidade de um diário que registre determinada actividade profissional talvez seja a forma mais simples e largamente aceite de descobrir como é empregue o tempo. Contudo, os registos das nossas próprias actividades podem ser inexactos — muitos dos episódios mais curtos tendem a ser omitidos — e a compilação de um diário pormenorizado requer geralmente trabalho e alguns custos. Embora seja positivo, na medida em que permite que as pessoas utilizem mais eficientemente o seu tempo, um diário não oferece informações muito fiáveis acerca das capacidades ou qualidades desenvolvidas. Além disso, a perspectiva de utilizar os diários para comparar as diferenças entre números elevados de docentes e os seus trabalhos é extremamente atemorizante, pelo menos pelas dificuldades envolvidas no tratamento dos dados. Há, por conseguinte, obstáculos imprevisíveis na utilização de diários deste tipo para analisar a diversidade das actividades dos chefes de departamento.

A técnica dos casos críticos consiste numa tentativa de identificação dos aspectos de comportamentos profissionais «mais dignos de serem anotados» e baseia-se no pressuposto de que as profissões são constituídas por tarefas críticas e não críticas. Por exemplo, uma tarefa crítica pode ser definida como aquela que marca a diferença entre o sucesso e o fracasso na condução de partes importantes da profissão. A ideia consiste em recolher testemunhos sobre tarefas que contribuam efectivamente para um bom desempenho e em ordenar depois as ocorrências segundo os critérios, dificuldades, frequência e importância para o trabalho considerado no seu todo. A vantagem desta técnica em relação ao uso dos diários reside em centrar-se em acontecimentos específicos e naquilo que é considerado um comportamento efectivo. Exige, porém, muito trabalho e não se presta a uma quantificação objectiva.

OXTOBY, 1979, 239-240

Uma abordagem ainda mais flexível e produtiva para colegas e chefes de departamento é, possivelmente, a da autoria de Marples (1967),

que sugere que uma forma de medição da capacidade de um director pode ser expressa em termos do número e duração das «questões» ou *problemas* com que se debate em qualquer momento. Advoga a compilação de «pastas de problemas» que registem informações sobre a forma como cada problema surgiu, métodos a empregar para a sua resolução, dificuldades encontradas, etc. Uma análise deste tipo levanta igualmente questões relativamente ao uso do tempo por parte do responsável pela tarefa: que proporção do seu tempo é dedicada à verificação, a tratar de problemas que lhe foram atribuídos por terceiros, em problemas encontrados no desempenho da sua função, em problemas de «máxima prioridade», em questões menores?

OXTOBY, 1979, 240

No âmbito do seu estudo, Oxtoby enviou um questionário a 240 chefes de departamento de institutos de ensino superior na Inglaterra e no País de Gales do qual constava a pergunta «qual a tarefa ou situação mais difícil que teve de enfrentar durante os últimos dois ou três anos?». Uma outra forma de abordar a questão teria sido pedir aos chefes de departamento que completassem um diário durante uma semana, no qual descrevessem em cerca de dez linhas o problema ou situação mais difícil com que tivessem sido confrontados em cada dia, a razão por que tinha surgido, por que fora difícil e como actuaram.

Será pouco provável que consiga abordar 240 departamentos num projecto de 100 horas, mas poderá perguntar a estudantes universitários quanto tempo despendem a estudar e que matérias lhes exigem mais tempo. Se for o caso, as técnicas dos casos críticos e da pasta de problemas podem ser adequadas. Têm a vantagem de não exigir dos indivíduos que dediquem muito tempo ao preenchimento de um diário com assuntos que possam parecer triviais, permitindo-lhe perceber o que consideraram problemático.

Como se deduz do que ficou dito, podem surgir problemas na utilização dos registos diários como método de recolha de dados, a começar pelo tempo necessário para o preenchimento dos formulários. Contudo, os diários podem fornecer dados muito úteis e interessantes e são relativamente fáceis de aplicar. A análise dos formulários preenchidos não é, assim, muito fácil; terá por isso de considerar a forma como as respostas serão codificadas antes de sujeitar os indivíduos ao trabalho de preenchimento dos diários. Se utilizar os diários como parte do seu projecto, é aconselhável consultar a lista abaixo indicada antes de os distribuir.

Ainda um último ponto acerca do uso de diários como ferramentas de investigação. Burgess (1994, 310) recorda-nos que também há questões éticas relacionadas com o uso e a escrita de diários, especialmente com a invasão da privacidade:

Em muitos casos, defende-se o uso de diários como forma de acesso a situações nas quais normalmente não seria possível obter dados documentais. No entanto, pode defender-se que o investigador se envolve muito mais na vida e no trabalho de professores e alunos do que quando as observações são feitas em escolas e salas de aulas. Neste caso, temos de comparar e ter em consideração a informação de que se necessita e o grau de invasão da vida de cada indivíduo.

Como sempre, é necessária autorização e dar todas as informações possíveis acerca daquilo que se pretende, a forma em que se pretende obtê-lo e a finalidade com que se desenvolve o projecto. Se isso for feito, e o nosso próprio código de conduta for observado, não há razão para que as coisas corram mal.

Revisão do capítulo

- | | |
|--|---|
| 1. Decida o que precisa de saber. | Faça uma listagem de todas as coisas sobre que necessita de obter informações. |
| 2. Pense bem se e porque necessita dessa informação. | |
| 3. A melhor forma de obter a informação será um diário ou uma lista de casos críticos? | Pode chegar à conclusão de que afinal não precisa dela. |
| 4. Um diário que se destine a ser preenchido não será o instrumento mais adequado para pessoas com um nível educacional reduzido. | Ou será preferível utilizar outro método? |
| 5. As instruções devem ser precisas. | Certifique-se de que os indivíduos serão capazes de preencher os formulários. |
| 6. Certifique-se de que os indivíduos sabem <i>por que razão</i> lhes pede que efectuem esta tarefa e o que planeia fazer com a informação obtida. | Os indivíduos têm de saber exactamente o que lhes pede que façam e quando. |
| 7. Decida a forma como se propõe tratar as respostas <i>antes</i> de pedir que o preenchimento dos diários seja dado por terminado. | Na fase de planeamento, inclua um período para discutir com os indivíduos o que lhes pede que façam. |
| 8. Tente arranjar tempo para ir verificando os avanços. | Se pedir às pessoas que realizem esta tarefa por mais de um dia, a experiência diz que é preferível ir perguntando como estão as coisas a correr para incentivar os indivíduos a prosseguirem a tarefa. |

- | | |
|---|--|
| 9. Lembre-se de pedir autorização para abordar os indivíduos. | Nunca parta do princípio de que «tudo correrá bem». |
| 10. O preenchimento de um diário dá trabalho. Não se esqueça de agradecer aos indivíduos que colaboraram. | Se puder, dê conta do andamento dos trabalhos, mas não prometa nada se previr que não disporá de tempo para o fazer. |

Bibliografia

- BOGDAN, R., e TAYLOR, S. J., 1975, *Introduction to Qualitative Research Methods*, Londres, Wiley. Dá exemplos de possíveis utilizações de gráficos nos diários de pesquisa.
- BURGESS, R. G., 1981, «Keeping a research diary», in *Cambridge Journal of Education*, 11, parte 1, 75-83; também reproduzido como capítulo 12 de J. Bell *et al.*, 1984, *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row.
- BURGESS, R. G., 1982, *Field Research: A Source Book and Field Manual*, Londres, Allen & Unwin.
- BURGESS, R. G., 1994, «On diaries and diary keeping», capítulo 21 de Bennett *et al.*, *Improving Educational Management through Research and Consultation*, Londres, Paul Chapman.
- OPPENHEIM, A. N., 1966, *Introduction to Qualitative Research Methods*, Londres, Wiley. Apresenta exemplos de possíveis inclusões de gráficos nos diários de pesquisa.

10

Estudos baseados na observação

O investigador-professor, ou o estudante que trabalhe sozinho, pode ser comparado com uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom «natural», mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil.

NISBET, 1977, 15

Qualquer pessoa que tenha realizado um estudo de observação concordará com a afirmação de Nisbet de que a observação não é uma opção fácil. O planeamento e a condução cuidadosos deste tipo de estudo são essenciais e é necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta técnica. Uma vez dominada, porém, pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios. As entrevistas, como Nisbet e Watt (1980, 13) salientam, fornecem dados importantes,

mas apenas revelam a forma como as pessoas *apreendem* o que acontece, e não o que realmente acontece. Em muitos casos, a observação directa pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se.

Há dois tipos principais de observação — *participante* e *não participante*. Lacey (1976, 65) definiu a observação participante como «a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo». Esta definição surge a propósito das experiências realizadas por este autor na Hightown Grammar, onde durante três anos ensinou, observou turmas e conversou com professores e alunos. A metodologia utilizada é descrita na sua obra *The Organisation and Impact of Social Research*.

Há um certo número de outros exemplos de investigadores bem documentados que passaram meses ou anos numa comunidade com o objectivo de mergulharem na sua vida de forma a serem amplamente aceites como membros do grupo. A maioria dos estudos deste tipo não tem qualquer estrutura, o que quer dizer que os investigadores não começam a investigação com ideias preconcebidas acerca do que querem observar com exactidão. Não dispõem de listas nem de tabelas. Observam os acontecimentos, situações, comportamentos e apontam-nos de seguida. Lacey não pode desempenhar a sua função de professor e, ao mesmo tempo, distribuir listas de verificação e tabelas.

Há problemas característicos desta abordagem, a começar pela própria interpretação do investigador do que é observado. Se três ou quatro pessoas se encontrarem perto de uma janela com vista sobre uma rua movimentada a observar o que se passa durante cinco minutos e depois a anotar o que tiverem visto, é muito provável que os testemunhos variem. Cada observador terá o seu centro particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira.

Uma observação não estruturada pode ter utilidade para gerar hipóteses, mas consome muito tempo, é difícil de conduzir e exige

a introdução de métodos de contraverificação. As notas de campo registadas logo a seguir a uma observação requerem tempo e a respectiva interpretação exige experiência — e ainda mais tempo.

Cohen e Manion chamam a atenção para algumas críticas à observação participante:

Os testemunhos que emergem tipicamente da observação participante são muitas vezes considerados subjectivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas características da pesquisa e da experimentação.

COHEN e MANION, 1994, 110-111

Os observadores participantes estão bem cientes dos riscos de serem parciais. Ser-lhe-á difícil manter as suas opiniões e adoptar um papel de observador objectivo se conhecer todos os membros do grupo ou organização. Se realizar uma investigação na sua própria organização, conhecerá as personalidades, os pontos fortes e fracos dos colegas. Esta familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspectos comportamentais que seriam imediatamente óbvios para um observador não participante a quem se deparasse pela primeira vez essa situação.

Apenas posso dizer que, tal como no caso das entrevistas, é necessário ter consciência dos riscos e fazer o máximo por eliminar preconceitos e ideias preconcebidas. É claro que dizer é mais fácil que fazer. Se puder, peça ajuda a um colega (de preferência alguém que não seja participante) que depois compare as notas consigo. Será uma forma de, pelo menos, verificar os seus apontamentos.

Em projectos de 100 horas não será razoável levar a cabo uma observação sem estrutura, a não ser que tenha experiência e esteja familiarizado com as técnicas envolvidas. No sentido de obter informações válidas a partir dos dados, é provável que tenha de adoptar uma abordagem mais estruturada e de estabelecer um mecanismo de registo de informação para identificar os aspectos comportamentais que tenha determinado previamente que serão relevantes para o seu estudo.

Esta abordagem pode novamente ser criticada como subjectiva e parcial. É o investigador quem decide o foco da investigação, em vez de permitir que este surja por si. Contudo, terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia.

Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos.

Registo e análise

Há imensas formas de registar o que se passa na sala de aula ou numa reunião; porém, antes de seleccionar um método há que decidir o que se quer observar, o que é mais difícil do que parece à primeira vista. É impossível registar tudo; por isso, tem de saber claramente se está interessado no *conteúdo* ou no *processo* de uma aula ou de uma reunião, na *interacção* entre indivíduos, na *natureza das contribuições* ou num *aspecto específico*, como por exemplo a eficácia da técnica de fazer perguntas. Uma vez decidido o que quer saber, e se achar que precisa dessa informação para a conclusão da sua pesquisa, estará então em condições de reflectir sobre os métodos de registo de dados que melhor se adequam aos seus objectivos.

Registo audiovisual

Num projecto bem financiado, com uma equipa de investigadores, é possível registar ou mesmo filmar o que se passa numa aula ou numa reunião. Contudo, tal como nas entrevistas, quando se trata de um projecto pequeno, é pouco provável que haja dinheiro e tempo suficientes para trabalhar com instrumentos de registo audiovisual.

Há pois que considerar outros métodos que lhe permitam registar o acontecimento no local de uma forma adequada, de modo que depois do acontecimento a análise seja rápida e fácil.

Análise do processo interactivo

Há muitos esquemas de observação publicados, tal como explicações dos diferentes métodos para observar indivíduos e grupos em contextos diferentes (Flanders, 1970; Simon e Boyer, 1975; Cohen, 1976; Galton, 1978; Wragg e Kerry, 1978; Williams, 1984, 1994; Hopkins, 1985). Muitos destes trabalhos baseiam-se num sistema de análise do processo de interacção concebido por R. F. Bales (1950). O sistema de Bales ilustra a tentativa de descrever o comportamento de indivíduos em grupos. Este autor concebeu um método de classificação ou codificação que permite ao observador registar aspectos relacionados com uma de entre doze categorias consideradas suficientemente abrangentes e passíveis de classificarem diferentes tipos de comportamento com probabilidade de ocorrerem em qualquer grupo. Exemplos destas categorias de comportamento são o «alívio de tensão» (anedotas, risos, manifestações de satisfação) e a «expressão de antagonismo» (depreciação da posição de terceiros, autodefesa ou auto-afirmação).

Desde 1950 têm sido concebidos vários tipos de categorias, umas relativamente simples, outras extremamente complicadas. O sistema Flanders, derivado do método de Bales para classificação de comportamentos, é um dos mais conhecidos. Flanders (1970) concebeu dez categorias de comportamentos professor/aluno (categorias de análise interactiva de Flanders), usadas pelo observador como base para a categorização e registo dos acontecimentos que ocorrem numa sala de aula. Foi pedido aos observadores que registassem tudo o que se fosse passando de três em três segundos e que apontassem o número correspondente à categoria apropriada numa tabela previamente preparada. O problema dos sistemas do tipo Flanders é as categorias serem bastante complexas, terem números que correspondem a subsecções e implicarem inevitavel-

mente que os observadores façam juízos de valor quanto à categoria que mais se aproxima dos tipos particulares de comportamentos observados.

O facto de ser necessário registar o que acontece de três em três segundos significa que o observador tem de conhecer perfeitamente as categorias e os critérios e de recordar a todo o instante o número que corresponde a determinados aspectos comportamentais. Ora isto requer uma certa prática. Quanto mais complicado (e, assim, mais completo) for o sistema de categorias, mais difícil será a sua aplicação.

O curso D101 da Open University (entretanto substituído) propunha um sistema muito mais simples, ainda que baseado em princípios simples semelhantes ao de Bales/Flanders. Foi pedido aos estudantes que observassem duas reuniões num programa de televisão da Open University recorrendo a um sistema abreviado, concebido originalmente para o estudo das capacidades administrativas e do comportamento pelo grupo de pesquisa de Huthwaite. Foram propostas seis categorias no sentido de ajudar os estudantes a classificar comportamentos em reuniões da seguinte forma:

1. PROPOSTA Um comportamento que avança com uma nova ideia, sugestão ou curso de acção.
2. APOIO Um comportamento que envolve uma declaração directa e consciente de defesa e concordância com outra pessoa ou as suas ideias.
3. DISCORDÂNCIA Um comportamento que envolve uma declaração directa e consciente de diferença de opinião ou crítica das ideias de outras pessoas.
4. INFORMAÇÃO Um comportamento que apresenta factos, opiniões ou explicações a outros indivíduos.

5. SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO Um comportamento que implica a procura de factos, opiniões ou explicações de outro(s) indivíduo(s).

6. DESENVOLVIMENTO Um comportamento que envolve o alargamento ou o desenvolvimento de uma proposta feita por outra pessoa.

Estas categorias descrevem o tipo ou o estilo de comportamento observado, e não o conteúdo das afirmações. Lembre-se de uma reunião em que tenha participado recentemente: é possível que tenha encontrado dificuldades na distinção de certas categorias. Embora diferentes, muitas dessas categorias podem por vezes ser descritas com apenas uma frase. Uma afirmação de discordância pode também incluir uma proposta, da mesma forma que uma declaração de apoio pode ter uma função informativa. Pode dizer-se que muitas afirmações podem ser categorizadas como comunicação ou pedido de informações. Trabalhar com sistemas deste tipo requer prática e uma ponderação cuidada da forma como determinados comportamentos serão classificados; dominada esta técnica, poderá obter dados úteis sobre o comportamento de indivíduos em grupo.

A forma de registo da informação é em grande parte uma questão de preferência pessoal. Ao utilizar as categorias de comportamento acima indicadas, as entradas podem ser introduzidas num plano que representa a mesa onde se encontram os intervenientes na reunião, como se mostra na figura 10.1. As entradas numéricas são colocadas nos círculos apropriados (por exemplo, «1» para proposta, «2» para apoio, etc.) e é feita uma lista do número total de entradas no formato que parecer mais adequado. Uma alternativa seria a preparação de uma tabela, como se mostra na figura 10.2.

As intervenções podem ser anotadas num gráfico ou apresentadas de forma a ilustrarem a sua natureza. Não será suficiente apresentar a informação apenas como foi observada. Será necessário um comentário acerca do seu significado (ou falta de significado), tirando-se conclusões acerca da natureza das intervenções individuais.

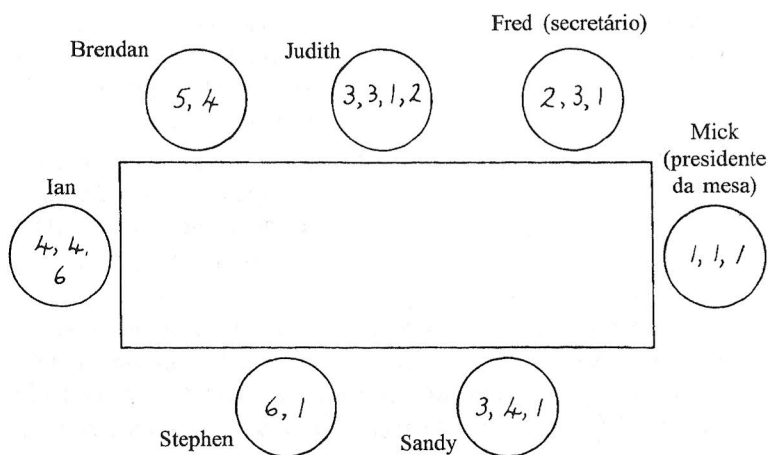


Figura 10.1 — Plano da mesa de uma reunião que regista o comportamento dos intervenientes de acordo com as categorias

Participantes	Categorias						Totais
	1	2	3	4	5	6	
Presidente (Mick)	✓✓✓						3
Secretário (Fred)	✓	✓	✓				3
Judith	✓	✓	✓✓				4
Brendan				✓	✓		2
Ian				✓✓		✓	3
Stephen	✓					✓	2
Sandy	✓		✓	✓			3
Totais	7	2	4	4	1	2	

Figura 10.2 — Tabela de registo do número total de entradas para cada categoria comportamental

Conteúdo

A análise do conteúdo de uma reunião, ou a consideração dos tópicos discutidos, é muito mais simples. Se pretende saber quem foi a pessoa que fez mais intervenções e que mais falou, recomenda-se a preparação de uma simples tabela nos moldes da ilustrada pela figura 10.3. Uma linha vertical indica a pessoa que falou durante um determinado espaço de tempo (por exemplo, meio minuto) ou menos. A linha horizontal seguinte indica que a mesma pessoa continuou a falar durante o mesmo período.

Os exemplos anteriores são relativamente simples de realizar e fornecem um número reduzido de informações úteis. Se apenas precisa de saber quem falou ou que tópicos foram mais discutidos, os esquemas propostos serão suficientes. Têm sido usadas com eficácia adaptações destas tabelas em muitas situações diferentes. No entanto, se quiser saber quem falou mais sobre o quê, é necessário um sistema mais complexo, sendo talvez aconselhável tirar apontamentos mais pormenorizados durante o curso da sua observação, que serão depois transferidos para uma tabela-resumo.

Participantes	
Mick	=
Fred	
Judith	=
Brendan	
Ian	= =
Stephen	
Sandy	=
Intervenções múltiplas	

Figura 10.3 — Exemplo de uma tabela que regista as intervenções de cada indivíduo

Há várias formas de elaborar estes registos. Shaw (1978, 10) sugere que se preparem folhas de papel com linhas, de forma que cada linha represente um minuto. A altura em que se começa a falar e o tópico são registados numa margem larga e vertical; sempre que alguém fala, são anotadas à margem as iniciais do orador. Faz-se uma nota sobre a intervenção e desenha-se uma linha após cada tópico. Os apontamentos são depois lançados na tabela-resumo. Este método pode não ser o mais adequado para si, mas tem de testar um ou dois métodos diferentes para ver qual deles é mais fácil para o registo, análise e interpretação posteriores.

Seleccção do método

Flanders (1970), Simon e Boyer (1975), Cohen (1976), Galton (1978), Wragg e Kerry (1978), Hopkins (1985) e Williams (1994) apresentam muitos exemplos de gráficos, tabelas, categorias e métodos de registo que lhe darão várias ideias úteis para conceber os seus próprios esquemas. Infelizmente, apesar de todas as técnicas que têm vindo a ser testadas e utilizadas por investigadores experientes ao longo dos anos, parece não haver um método ideal para um trabalho em particular. Chegará inevitavelmente à conclusão de que terá de adaptar ou de conceber um método completamente novo e de que todos os novos sistemas têm de ser cuidadosamente testados e aperfeiçoados à luz da experiência. Se apenas tiver acesso a um grupo ou reunião, tem de ter a certeza de que o método que seleccionou para o registo da informação funcionará. É provável que tenha de inventar o seu próprio sistema de símbolos estenográficos, que têm, por sua vez, de ser memorizados. Terá de decidir com que frequência quer registar os acontecimentos (constantemente, de três em três segundos, de cinco em cinco minutos, de vinte em vinte minutos) e com quem (com o grupo todo, individualmente). A preparação é muitíssimo importante. Há que preparar tabelas e planos da disposição dos intervenientes na sala; deve discutir com o professor ou com o presidente da mesa onde deverá sentar-se. As opiniões variam.

Numa sala de aula há vantagens em sentar-se num local onde os alunos o vejam. Pelo menos desta maneira não se viram constantemente para trás para verem o que está a fazer; se, porém, o professor for de outra opinião, há que respeitá-la. Um observador nunca poderá passar despercebido, mas o objectivo é ser o mais discreto possível, de forma que o comportamento observado se aproxime o mais possível do normal.

Preparação

Afirmei no início deste capítulo que a observação pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios. Este facto tem sido demonstrado por muitas pesquisas em que se recorreu exaustivamente ao uso de técnicas de observação; contudo, há que ter muito cuidado para garantir que se tira o máximo partido dos períodos de observação. Não dispõe de três anos para começar uma investigação com um espírito totalmente aberto e para desenvolver hipóteses e métodos à medida que for avançando. É provável que tenha somente uma oportunidade para observar uma reunião ou um grupo, pelo que tem de saber com clareza o objectivo da sua observação e a razão por que observa determinado grupo ou indivíduo. Poderá vir a descobrir que durante o curso da sua observação emergem informações imprevistas e interessantes. Porém, o tipo de dados que recolher no final dependerá principalmente da decisão tomada antes de começar o período de observação. Se antes da reunião decidir que o seu principal interesse é o conteúdo desta, tem de conceber tabelas, gráficos ou listas com esse objectivo em vista. Será demasiado tarde para registar interacções. Se se interessar pelo processo em si, tem de encontrar outros métodos para registar a forma como uma aula ou uma reunião são conduzidas. À medida que for seleccionando e aperfeiçoando os seus métodos, tenha em consideração as questões «o que necessito de saber?», «por que preciso desta informação?» e «o que farei com a informação obtida?». Os exercícios-piloto e a prática de registo responderão a algumas destas questões e reve-

larão os pontos fracos das técnicas. Antes de começar um exercício de observação, que terá lugar apenas uma vez, deve ter a certeza de que está preparado e pronto para o realizar.

Depois da observação

A tarefa não ficará completa depois de a observação ter tido lugar e de os registos terem sido feitos. Se observar uma reunião e chegar à conclusão de que foi relativamente pouco produtiva, será preciso analisar as razões de tal insucesso. Terá sido o processo demasiado formal? O presidente da mesa falou durante 80% do tempo? Foram rejeitadas intervenções de algumas pessoas? Algumas formas de análise interactiva podem ajudá-lo a classificar o processo e o conteúdo, mas, sejam quais forem os métodos de registo seleccionados, é essencial que considere o acontecimento como um todo logo após este ter tido lugar. Reveja mentalmente o que aconteceu e verifique se pode tirar algumas conclusões eventualmente interessantes para o seu estudo.

Por úteis que sejam as tabelas, gráficos e listas, estes não registam as emoções, tensões e intenções escondidas. Shaw (1975), no seu estudo sobre inovação na Faculdade de Educação de St. Luke, utilizou um diagrama para registar as intervenções numa reunião de docentes, reconhecendo depois as limitações desta técnica. O registo subsequente das manipulações e das influências, as ansiedades, as táticas de adiamento e a influência de certos membros-chave da instituição indicam muito claramente a importância dos processos micropolíticos em qualquer instituição e o efeito que estes podem ter na forma como as reuniões são conduzidas e as decisões tomadas.

Se observar uma reunião ou um grupo no âmbito da sua investigação, esforce-se não só por inserir o que vê no respectivo contexto organizacional e/ou curricular, mas também por ver para além do próprio acontecimento e, parafraseando Nisbet, «por identificar eventos significativos» (1977, 15).

Revisão do capítulo

- | | |
|---|--|
| 1. Decida exactamente o que pretende saber. | Faça uma listagem de todos os tópicos sobre os quais é necessário obter informações. |
| 2. Pondere a razão por que necessita dessa informação. | Examine a sua lista e elimine tudo o que não esteja directamente associado ao seu trabalho. |
| 3. Será a observação a melhor forma de obter a informação desejada? | Considere alternativas. |
| 4. Decida que aspectos é preciso investigar. | O seu interesse reside particularmente no conteúdo, no processo, na interacção, na intervenção — ou noutra questão qualquer? |
| 5. Peça autorização. | Disponibilize os canais oficiais e discuta também o que pretende fazer. |
| 6. Conceba um gráfico apropriado, uma lista ou tabela. | Consulte os exemplos publicados e faça as adaptações necessárias. |
| 7. Pondere o que fará com a informação. | Será provável que produza algo interessante? Serão os dados suficientemente completos e permitir-lhe-ão tirar conclusões? |
| 8. Teste o seu método e reveja-o, se necessário. | Memorize as categorias. Conceba o seu próprio sistema estenográfico (símbolos, letras, etc.). Pratique os registos até adquirir confiança. |
| 9. Prepare cuidadosa e previamente a observação. | Trace um plano da sala, indicando a disposição dos intervenientes na mesa. Certifique-se de que possui cópias de tabelas ou listas em número suficiente. Consulte actas de reuniões anteriores, agendas, planos de trabalhos, etc. |

- | | |
|--|--|
| 10. Discuta com o responsável e com as pessoas que serão observadas o sítio onde se sentará. | Deve passar o mais despercebido possível. A sua localização exacta dependerá das suas preferências e das opiniões dos participantes. |
| 11. Lembre-se de que as tabelas, por sofisticadas que sejam, nunca dirão tudo o que se passou. | Tente situar o acontecimento no seu contexto organizacional. |
| 12. Analise e interprete os dados. | As afirmações factuais acerca do que foi observado são apenas uma parte do trabalho. Considere o que os factos indicam e implicam. |
| 13. Não se esqueça de agradecer às pessoas que lhe permitiram a observação. | Poderá precisar novamente da sua ajuda! |

Bibliografia

Muitas fontes são mencionadas ao longo deste capítulo, sobretudo as relacionadas com a análise do processo interactivo. Estas serão aqui novamente indicadas se oferecerem orientações úteis para outros aspectos da observação.

- BOEHM, A. E., e WEINBERG, R. A., 1977, *The Classroom Observer: A Guide for Developing Observation Skills*, Nova Iorque, Teachers' College Press.
- COHEN, L., e MANION, L., 1994, *Research Methods in Education*, Londres, Routledge. O capítulo 5, «Case studies», constitui uma excelente introdução às técnicas de observação em diferentes contextos.
- DIXON, B. R., BOUMA, G. D., e ATKINSON, G. B. J., 1987, *A Handbook of Social Science Research*, Oxford, Oxford University Press. Uma obra útil e de fácil leitura sobre diferentes métodos. Alguns bons exemplos de esquemas e listas de registo de dados.

- HOPKINS, D., 1985, *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press. Discute uma série de técnicas de recolha de dados úteis nos estudos de observação.
- PEBERDY, A., 1993, «Observing», cap. 4 de Shakespeare, P., Atkinson, D., e French, F., eds., *Reflecting on Research Practice: Issues in Health Care and Social Welfare*, Buckingham, Open University Press.
- SHAW, K. E., 1978, *Researching an Organization*, Rediguid 24, Universidade de Nottingham, School of Education. Considera os métodos da observação participante.
- SPRADLEY, J. P., 1980, *Participant Observation*, Nova Iorque, Holt, Rinehart & Winston. Esquematiza fases da observação participante e descreve técnicas para estudar culturas.
- WILLIAMS, G. L., 1984, *Making Your Meetings More Interesting and Effective*, Sheffield City Polytechnic, Pavic Publications.
- WILLIAMS, G. L., 1984, capítulo 13 de J. Bell *et al.*, *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row. Introduce uma série de métodos para a observação e registo de conteúdos e processos de reuniões. Se decidir observar uma reunião, é conveniente ler primeiro este texto.

PARTE III

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS
E APRESENTAÇÃO DAS
CONCLUSÕES

Introdução

Os dados recolhidos por meio de inquéritos, entrevistas, diários ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados. Recolher grande número de informações na esperança de que algo surja não é aconselhável em nenhuma investigação, principalmente nas limitadas a 100 horas. Como afirmei na introdução deste livro, os investigadores que tiverem conhecimentos estatísticos limitados não deverão aventurar-se em estudos altamente complexos que envolvam técnicas estatísticas avançadas; isto não quer dizer que não possam levar a cabo uma boa pesquisa. É tudo uma questão de trabalhar dentro dos limites e de seleccionar os métodos de pesquisa mais adequados ao trabalho, que possam ser rapidamente analisados, interpretados e apresentados.

Se em determinada altura decidir realizar um estudo quantitativo extenso, precisará então, sem dúvida, de dominar os procedimentos estatísticos, bem como uma série de recursos informáticos e programas de computador, como o pacote estatístico para as ciências sociais (SPSS). Todas as instituições de educação superior devem dispor de aconselhamento de especialistas. Aproveite

os seus conhecimentos: eles ajudá-lo-ão a manter-se no caminho certo, de modo a não perder tempo valioso seguindo pistas falsas.

Na maior parte dos projectos de 100 horas será suficiente compreender operações aritméticas simples, como a determinação de médias e percentagens. Se os seus instrumentos de recolha de dados forem bem concebidos e tiverem sido convenientemente testados, terá já feito o trabalho básico necessário à comparação, análise e apresentação da informação.

Antes de iniciar o estudo dos próximos dois capítulos, há uma série de questões já anteriormente abordadas que têm de ser reiteradas. No capítulo 1 discuti brevemente a questão da generalização. Bassey (1981, 85-86) chamou a atenção para os problemas da generalização a partir de dados insuficientes, defendendo veementemente que os investigadores individuais que trabalhem em projectos limitados pelo tempo devem produzir uma pesquisa estruturada em resposta a um problema existente ou potencial, de forma que o resultado tenha utilidade para a instituição. Este tipo de pesquisa, na opinião deste autor, poderá contribuir para a resolução de um problema particular ou conduzir à discussão esclarecida de como um problema em particular pode ser abordado. Bassey louva o estudo descritivo e avaliativo de acontecimentos pedagógicos únicos e (relativamente aos métodos de estudo de casos individuais) conclui que

um critério importante para julgar o mérito de um estudo de caso consiste em verificar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para que um professor que trabalhe numa situação semelhante possa relacionar as suas tomadas de decisão com as descritas na pesquisa. A fiabilidade de um estudo de caso é mais importante que a possibilidade de o generalizar.

BASSEY, 1981, 85

Levanto novamente esta questão porque na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem; da mesma forma, há que ter atenção para não generalizar com base em dados insu-

ficientes. Num projecto de 100 horas é pouco provável que possa fazer generalizações, mas é possível realizá-lo com fiabilidade. Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição. Neste sentido, tais estudos podem ser inestimáveis. Não é necessário pedir desculpa pela incapacidade de fazer generalizações, mas haverá, isso sim, que pedir desculpa se os dados forem manipulados no sentido de se tentar provar mais do que seria legítimo.

Interpretação e apresentação dos dados

Os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.

É possível que tenha alguma ideia acerca das categorias antes de recolher os dados. O seu palpite fundamentado diz-lhe que o mais provável é que as respostas tendam a ser incluídas nas seis ou sete categorias principais. Pode ser perigoso confiar demasiado em ideias preconcebidas, pois é possível que o modo como formula as questões leve os estudantes a responderem de uma determinada forma. Contudo, supondo que é capaz de eliminar este tipo de parcialidade, as categorias que lhe ocorrerem primeiro constituem um começo no processo de comparação dos dados. À medida que for prosseguindo, outras categorias irão certamente emergindo.

No capítulo 7, Michael Youngman sugere que, no caso dos inquéritos, é útil identificar tipos de questões e encontrar processos de análise e apresentação das respostas. Lembra-se certamente dos sete tipos de questões apresentados por este autor (lista, categoria, hierarquia, escala, quantidade, tabela e verbal). Neste capí-

tulo alguns destes tipos de questões serão utilizados para ilustrar possíveis formas de interpretação e apresentação de respostas.

Questões de listagem

Imaginemos que pretende conhecer as habilitações dos estudantes seniores antes de se matricular em num curso superior. Prepare uma pergunta em forma de lista, convidando os indivíduos a assinalarem o quadrado apropriado. Como é possível que assinalem mais de um quadrado, terá de estar preparado para trabalhar com respostas múltiplas. Na questão 1, as categorias foram já seleccionadas (nenhuma, nível O/GCSE, prova de acesso e nível A), tornando a posterior comparação dos dados mais simples. Se as respostas à alínea «Outras» puderem ser incluídas nos grupos convenientes, bastará ter em consideração mais algumas categorias. Se, porém, as respostas originarem uma lista muito variada, poderá agrupá-las na categoria «Outras habilitações».

Questão 1

Quais eram as suas habilitações antes de ingressar no ensino superior?

[Assinale o(s) quadrado(s) apropriados]

Nenhumas Conclusão com êxito da prova de acesso ou regresso aos estudos

GCE nível O*/GCSE*** GCE nível A**

Outras (especifique, por favor) _____

* *General certificate of education* no sistema de avaliação britânico: exames realizados no final do ensino secundário.

** *General certificate of education* no sistema de avaliação britânico: exames realizados com vista ao ingresso no ensino superior.

*** *General certificate of secondary education*: sistema de exames britânico introduzido em 1988 em substituição dos exames GSE e CSE.

Há que preparar uma tabela-resumo para todas as questões antes de os questionários serem distribuídos, de forma que as respostas devolvidas possam ser registadas à medida que forem chegando. Todos temos as nossas técnicas para registar respostas, mas, se decidir registá-las uma a uma, o método seguinte constitui provavelmente um modo bastante simples.

Tabela-resumo para a questão 1

QUESTÃO 1 — HABILITAÇÕES ANTES DO INGRESSO NA FACULDADE				
Nenhumas	Nível O/GCSE	Nível A	Prova de acesso/regresso aos estudos	Outras
 1	 	 	 	 1
6	28	12	32	16

Uma vez completado este quadro começará a ter uma ideia dos tipos de habilitações dos estudantes antes de começarem o curso. A informação pode ser apresentada de várias maneiras. Uma tabela simples, seguida de um comentário que esclareça os pontos de maior interesse, é uma opção.

Nenhuma	Nível O/GCSE	Nível A	Prova de acesso/regresso aos estudos	Outras
6	28	12	32	16

Quadro 11.1 — Habilitações dos estudantes seniores antes do ingresso num curso universitário

A lista integral das «outras» habilitações terá de ser registada numa folha separada e, se emergirem categorias, pode então ser-lhes feita uma referência no comentário.

Um histograma é outra hipótese. A variável (habilitações) seria colocada no eixo horizontal e a frequência (número de estudantes) no eixo vertical (recorde-se que $n = \text{número}$).

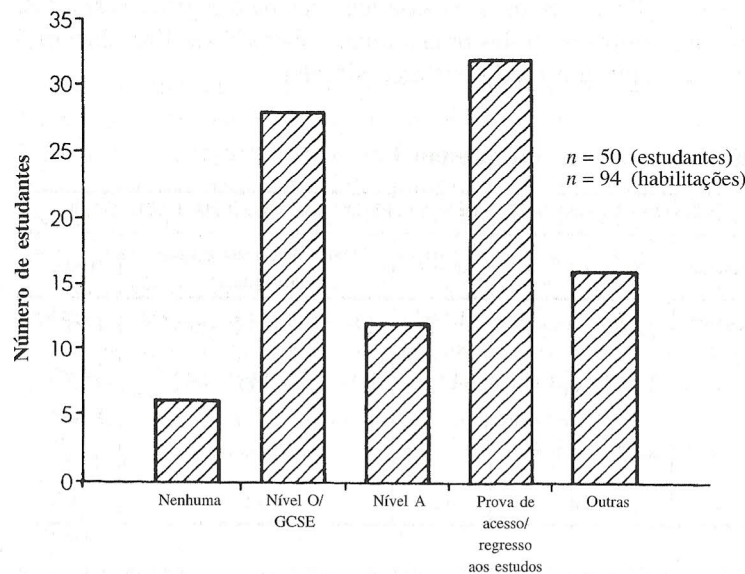


Figura 11.1 — Habilitações dos estudantes antes do ingresso num curso superior

Qual dos métodos é mais claro? A tabela ou o histograma? Os dados que não sejam significativos podem ser postos de parte, mas neste caso há características interessantes a assinalar. Trinta e dois de entre os cinquenta estudantes da nossa amostra (64 %) frequentaram o curso de acesso ou regressaram aos estudos, enquanto apenas 12 (24 %) tinham o «nível A». Poderá ser interessante descobrir qual o grupo que obteve melhores classificações. Seis estudantes (12 % do total de 50) não possuíam qualquer tipo de habilitações. De que forma se prepararam para os estudos universitários? Conseguem acompanhar bem o ritmo? Poderá ser útil aprofundar estas questões e outras semelhantes nas entrevistas.

Questões de categorização

O que Michael Youngman descreve como questões de categorização é à primeira vista mais simples de analisar.

Exigem apenas uma resposta. Se perguntar aos indivíduos que idade têm, estes só podem dar uma resposta. Num estudo sobre estudantes seniores é provável que precise de saber as respectivas idades. Se tiver dedicado algum tempo à formulação e aperfeiçoamento das questões, terá decidido se quer conhecer as idades dos estudantes na altura da sua inscrição, na altura em que completarem os inquéritos ou noutra altura qualquer. Opte por fazer uma pergunta directa.

Questão 2

Que idade tinha quando se matriculou no curso?

O que fará com as respostas? *Que quer saber exactamente?* A média das idades dos estudantes? Se sim, precisará de decidir que tipo de média (ou medida da tendência central) mais se adequa ao seu objectivo — a *média*, a *mediana* ou a *moda*.

A *média* é simples de determinar. Obtém-se a partir da adição dos números (ou valores), que é depois dividida pelo número total desses valores. Assim, se tivermos 12 indivíduos (grupo A) cujas idades sejam 26, 26, 27, 28, 29, 30, 30, 31, 32, 33, 34 e 34 anos e as somarmos, obteremos 360. Dividimos este número por 12. A média será 30.

Consideremos outro grupo de 12 pessoas (grupo B) que apresente uma sequência diferente de idades, por exemplo, 21, 22, 24, 25, 25, 29, 31, 31, 32, 35, 40 e 45. A média etária, neste caso, será também 30. Em ambos os exemplos há uma clara diferença na dispersão de resultados.

A *mediana* permite-nos encontrar o valor central. Esta operação é particularmente útil nos casos em que haja valores tão distantes em ambas ou numa das extremidades da sequência que

possam afectar o valor médio de forma significativa. Para encontrarmos a mediana temos de ordenar os valores — o que neste caso já foi feito. Se tivermos um número ímpar de valores, o valor central deve corresponder à mediana. Se tivermos um número par, como no grupo A, tomamos a média dos dois valores centrais (30 + 30), sendo então 30 a mediana. O facto de neste caso a média e a mediana serem iguais deve-se a não haver valores extremos no princípio nem no fim da sequência de idades. Há uma progressão etária; contudo, se as idades fossem 21, 22, 29, 30, 30, 33, 33, 33, 36, 84, as diferenças seriam óbvias. A média seria 35,1, enquanto a mediana seria a média dos pontos centrais, isto é 31,5. Seria então necessário decidir se a mediana dá uma noção mais realista que a média.

A *moda*, que não é muito usada nos estudos de pequena dimensão, tem a ver com o valor que ocorre com mais frequência. Neste último exemplo a moda é 33.

Cada uma destas formas de medição da tendência central tem usos diferentes. Como sempre, tudo depende do que o investigador pretender saber e porquê.

Atente novamente nos exemplos dos grupos A e B. Estes grupos apresentam leques etários muito variados. No grupo A os valores variam entre 26 e 34, situando-se as idades próximo da média e da mediana. No grupo B variam entre 21 e 45, não estando por isso concentradas em torno da idade média. Valerá a pena comentar este facto? Se sim, há que encontrar formas de trabalhar com as medidas de extensão ou dispersão de valores. As medidas normalmente mais utilizadas são o *intervalo*, o *intervalo interquartil* e o *desvio-padrão*.

O *intervalo* traduz simplesmente a diferença entre os valores mais alto e mais baixo. Para o grupo A, o intervalo é de 8 anos, mas para o grupo B é de 24. O intervalo não é particularmente útil para medir a dispersão de valores, dado que pode ser influenciado por um valor alto ou baixo e não tem em conta os números das respostas do meio do grupo.

O *intervalo interquartil* dá uma ideia mais precisa e reduz a importância dos pontos extremos do leque etário. Este valor é

obtido a partir da *mediana*. Omitem-se os quartos mais alto e mais baixo e considera-se o intervalo interquartil central correspondente a 50 % dos valores.

Para o grupo A, os três valores do topo (34, 34 e 33 — um quarto dos doze valores) são omitidos, bem como os três valores inferiores (26, 26 e 27). Isto dá um intervalo interquartil entre 28 e 32, isto é, quatro anos.

Relativamente ao grupo B, os valores 45, 40 e 35 são omitidos, bem como os valores 21, 22 e 24. Isto dá um intervalo interquartil de 25-32, que é de sete anos. Valerá a pena comentar? Nalguns casos valerá com certeza. Se tiver seleccionado a mediana por esta constituir a melhor indicação da média de um determinado conjunto de dados, o intervalo interquartil indicará até que ponto os dados variam.

Se tiver seleccionado a média, então terá de recorrer ao desvio-padrão para resumir a dispersão. O desvio-padrão reflecte a dispersão e o grau de variação dos valores em relação à média. Utiliza valores que consideram todo o grupo, em vez de uma só secção, enquanto outras formas de medição não o fazem. Qualquer manual de estatística dá a expressão matemática para calcular o desvio-padrão. A realização destes cálculos à mão pode ser fastidiosa, particularmente se se tratar de grupos grandes. No entanto, algumas calculadoras realizam esta operação rapidamente; da mesma forma muitos programas de computador estão preparados para calcular automaticamente o desvio-padrão em conjunto com a média. Na verdade, o desvio-padrão para o grupo A é 2,8 e para o grupo B é 7.

No caso destes dois grupos, todas as medidas — o intervalo, o intervalo interquartil e o desvio-padrão — indicam que o grupo B apresenta uma dispersão de valores mais ampla que o grupo A. Usadas sozinhas, as médias e as medianas podem não ser suficientemente descritivas para dar uma ideia integral dos dados. Será preciso saber se uma destas medidas de dispersão será também necessária na altura de analisar e interpretar os dados.

Foi simples determinar a média e a mediana dos dados apresentados na questão 2. No entanto, é possível que não queira

perguntar a idade aos indivíduos. Talvez considere mais sensato pedir-lhes que assinalem no quadrado ou círculo o número que indique a categoria etária correspondente. Decida se deseja categorias (ou intervalos entre os escalões) de cinco (20-24, 25-29) ou dez anos (20-29, 30-39). Até que ponto é importante ter grupos de cinco? Se não for muito importante, opte por faixas etárias mais abrangentes. Será mais fácil trabalhar com elas.

Certifique-se de que as instruções são claras. Na questão alternativa 2 pede-se aos entrevistados que façam um círculo em torno do número (1-5) correspondente à categoria etária adequada. Um entrevistado de 32 anos assinalaria o número 2 por baixo da categoria etária 30-39. Certifique-se de que apresenta um leque etário completo que inclua todos os indivíduos.

Questão alternativa 2

<i>Idade que tinha quando se inscreveu no curso</i>				
20-29	30-39	40-49	50-59	60 +
1	②	3	4	5

Se quiser obter as médias das idades dos entrevistados a partir das categorias etárias, o método que se segue é bastante simples. Considere o ponto médio de cada categoria e multiplique-o pelo número de ocorrência em cada classe. Isto é, ponto médio \times frequência:

Idade	Frequência	Ponto médio	Frequência \times ponto médio
20-29	34	25	850
30-39	10	35	350
40-49	4	45	180
50-59	1	55	55
60 +	1	60	60
<i>Total</i>	50		1 495

Se dividirmos 1495 pelo número de indivíduos (50), obteremos uma média de 29,9. A primeira categoria inclui os indivíduos que entraram para o ensino superior com a idade de 20 anos e aqueles que foram admitidos no ensino superior antes de completarem 30. Esta classe etária abrange quase dez anos, sendo o ponto médio mais exacto 25 (e não 24,5, que é a média entre 20 e 29). As categorias seguintes abrangem também dez anos, com excepção da última faixa etária (60 +). Normalmente, prevê-se que apenas um pequeno número de respostas venham a ser incluídas nesta faixa. No exemplo acima indicado o único inquirido pode ter qualquer idade acima dos 60 anos, sendo por isso necessário pressupor um ponto médio ao acaso. Para este exercício foi seleccionada a idade de 60 anos.

Terá de decidir como irá apresentar a informação, de maneira a ilustrar da melhor forma o equilíbrio etário da amostra. Há várias hipóteses. Pode apresentar uma tabela simples concebida a partir da sua folha-resumo (quadro 11.2).

Idade	Número de estudantes
20-29	34
30-39	10
40-49	4
50-59	1
60 +	1
<i>Total</i>	50

Quadro 11.2 — Distribuição etária dos estudantes no início do curso

A mesma informação pode ser representada por um histograma. Um histograma corresponde a um quadro de barras em que estas se tocam de forma a reflectirem a natureza contínua da variável, que neste caso é a «idade» (figura 11.2).

Outra alternativa consiste em apresentar uma representação gráfica em forma de queijo para dar uma ideia mais clara (ou diferente) dos dados. Estes diagramas podem ser difíceis de realizar, a não ser

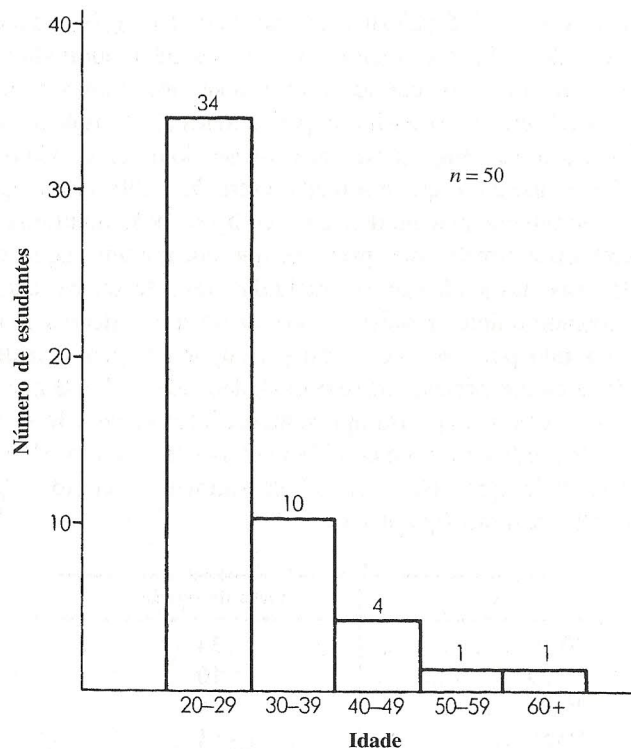


Figura 11.2 — Distribuição etária de estudantes seniores na altura da inscrição

que tenha acesso a um programa de computador. No entanto, são úteis, particularmente se estiver interessado em ilustrar a *proporção* de estudantes que se inserem nos diferentes grupos etários. Neste caso, as frequências são primeiro transformadas em percentagens. A faixa etária dos 30 aos 39 anos representa 20% da amostra total. A circunferência de um círculo é de 360°, correspondendo 1% a 3,6°. Multiplique 20 por 3,6 e obterá 72°. Este cálculo simples permitir-lhe-á desenhar os segmentos com a ajuda de um transferidor e de um compasso. Como se trata de números pequenos, pode indicá-los conjuntamente com as percentagens (figura 11.3).

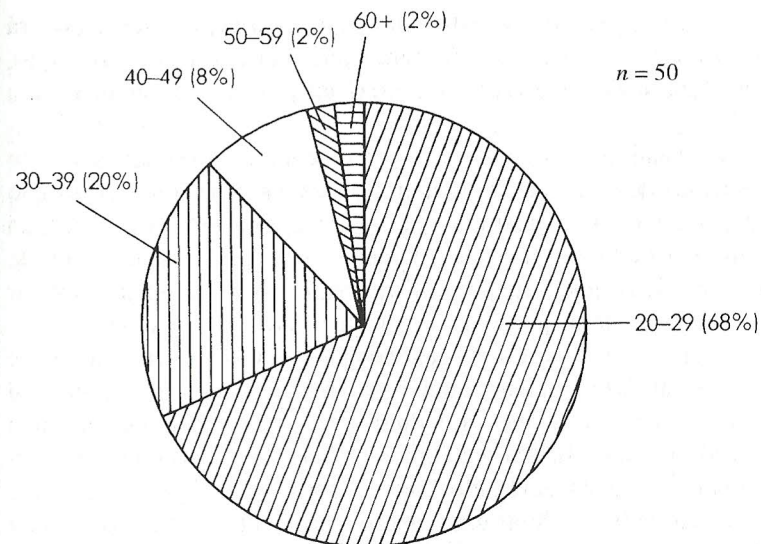


Figura 11.3 — Distribuição etária dos estudantes no início do curso

O quadro, o histograma e o «queijo» fornecem conclusões interessantes? Seria possível tecer comentários sobre esta distribuição etária distorcida afirmando que um número limitado de estudantes com mais de 39 anos se empenharam num curso a tempo inteiro com uma duração de três anos. Mas por que razão seria este facto interessante? As entrevistas subsequentes podem fornecer mais informações acerca dos motivos. Tinha suposto que a distribuição etária se revelasse mais densa no extremo mais jovem? Quando estudar os registos universitários respeitantes à população estudantil sénior total (partindo do princípio de que tem acesso autorizado a esses registos), verifique se a sua amostra possui as mesmas características ou se é diferente. Se a diferença for significativa, pode ter de fazer um estudo mais aprofundado no sentido de saber o porquê. Os registos universitários indicam uma mudança gradual (ou súbita) no perfil etário dos estudantes? E quanto à proporção de mulheres e homens? Será útil saber se a maioria dos estudantes mais jovens são do sexo masculino e se a maior parte dos estudantes mais velhos pertencem ao sexo feminino?

Se tiver pedido aos estudantes que indiquem o sexo, poderá ficar a saber se este facto é interessante, mas, se não o tiver feito, na altura da devolução dos questionários já será tarde de mais para o fazer.

O questionário-piloto e o ensaio de comparação e apresentação de dados deverão dar-lhe algumas pistas em relação à informação que poderá ser interessante; por outro lado, nesta fase ainda há tempo para fazer alguns ajustamentos aos seus instrumentos de recolha de dados. Estes ensaios permitir-lhe-ão também preparar as folhas-resumo que mais se adequam ao seu objectivo.

A simples tabela-resumo sugerida para a questão 1 será suficiente se desejar fazer registos com base em cada questão; contudo, é muitas vezes desejável trabalhar com respostas questionário a questionário. Os dados recolhidos na questão 1 e na questão alternativa 2 já estão agrupados, sendo portanto fácil codificar cada resposta (isto é, atribuir um número a cada categoria). Assim, para a questão 1, a codificação poderá ser feita nos seguintes moldes:

Sem habilitações	1
GCE nível O/GCSE, etc.	2

Na questão 2 e na questão alternativa 2, os códigos podem ser atribuídos de uma forma semelhante:

20-29	1
30-39	2

É então possível conceber uma tabela-resumo da seguinte forma:

Tabela-resumo para as questões 1, 2, etc.

Número do estudante	Questão 1					Questão 2					Questão 3, etc.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	✓						✓				
2	✓		✓					✓			
3			✓			✓			✓		
Etc.											

A partir de uma tabela deste tipo é fácil obter respostas globais para cada questão ou para cada parte de uma questão. Registrar as respostas pode ser demorado, mas, se as tabelas forem previamente preparadas e estiverem bem concebidas, o trabalho tornar-se-á simples. Uma tabela-resumo deste tipo, ajustada às suas necessidades particulares, significa que os questionários podem ser postos de parte logo que estejam prontas todas as entradas. Pode ter de se referir a elas periodicamente, mas a maior parte da informação necessária para a comparação, análise e interpretação estará registada na tabela anterior.

Grelhas

É relativamente fácil trabalhar com respostas a questões simples, como listas, ou segundo categorias. As respostas registadas em grelhas exigem um pouco mais de cuidado. Neste tipo de questionário pede-se aos estudantes que dêem respostas a duas ou mais perguntas ao mesmo tempo.

Volte à pergunta sobre as habilitações dos estudantes antes de ingressarem no ensino superior. Em vez de apenas lhes perguntar quais as habilitações que possuíam, é possível que ache útil obter informações acerca dos estudos realizados após os 18 anos. Se assim for, pode conceber uma grelha de questões da seguinte forma:

Questão 3

<i>Quantos anos dedicou aos cursos abaixo indicados a partir dos 18 anos?</i> Ignore os períodos de menos de um ano académico.	1-2 anos	3-4 anos	5-6 anos	mais de 6 anos
	GCE nível 0			
GCE nível A				
Acesso/regresso aos estudos				
Nenhum estudo formal				
Outros (especifique)				

Neste caso há duas dimensões a considerar — anos de estudo e tipo de estudo. Pode verificar-se que os estudantes tenham passado um ano a estudar para um tipo de habilitação, dois anos para um curso de reingresso no ensino superior e cinco anos a estudar enfermagem. Neste caso haveria que assinalar três quadrados.

As respostas podem ser apresentadas em forma de tabela, segundo o estilo da questão original, mas pode também ser possível conceber um histograma que compare números de estudantes segundo o número de anos passados em cursos diferentes (v. figura 11.4).

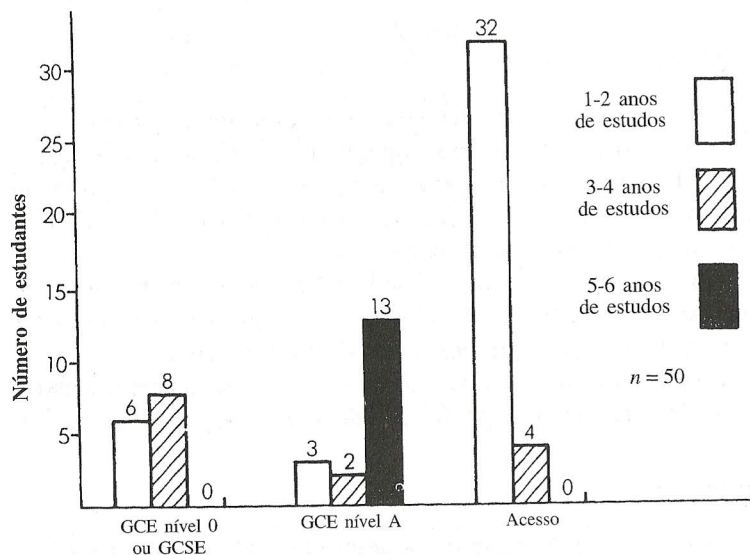


Figura 11.4 — Anos passados a estudar após os 18 anos

Escalas

Os exemplos mencionados até agora pedem aos inquiridos que dêem informação factual. As *escalas* correspondem a processos de medição de opiniões ou atitudes. Existem diferentes tipos de escalas, algumas das quais requerem uma concepção e análise bastante com-

plexas. As escalas de Thurstone e Guttman, em particular, exigem especial cuidado. A escala de medição de atitudes mais simples é provavelmente a de Likert. As escalas de Likert pedem aos inquiridos que indiquem o grau de concordância ou discordância em relação a determinada afirmação ou séries de afirmações, considerando uma escala de cinco ou sete pontos. As respostas são depois pontuadas, geralmente de 1 (discordância total) a 5 (concordância total), permitindo assim avaliar as opiniões dos inquiridos.

Uma escala de Likert simplificada pode ser utilizada no seguinte caso:

Questão 4

Considero ter boas hipóteses de obter bons resultados nos exames finais

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

As respostas podem ser apresentadas como se ilustra no quadro 11.3.

Discordam totalmente	Discordam	Indecisos	Concordam	Concordam totalmente	Totais
10 (20%)	7 (14%)	6 (12%)	16 (32%)	11 (22%)	50 (100%)

Quadro 11.3 — Níveis de concordância entre os estudantes seniores cujas hipóteses de prestarem bons resultados nos exames finais sejam boas

É também possível conceber um histograma que ilustre a variedade de respostas, como na figura 11.5.

A partir do quadro 11.3 e do histograma (figura 11.5) vê-se claramente que mais de metade dos estudantes (56%) são otimistas em relação aos seus resultados. E quanto ao resto? Serão estas percentagens influenciadas pelas matérias estudadas? Seria interessante encontrar respostas a estas perguntas.

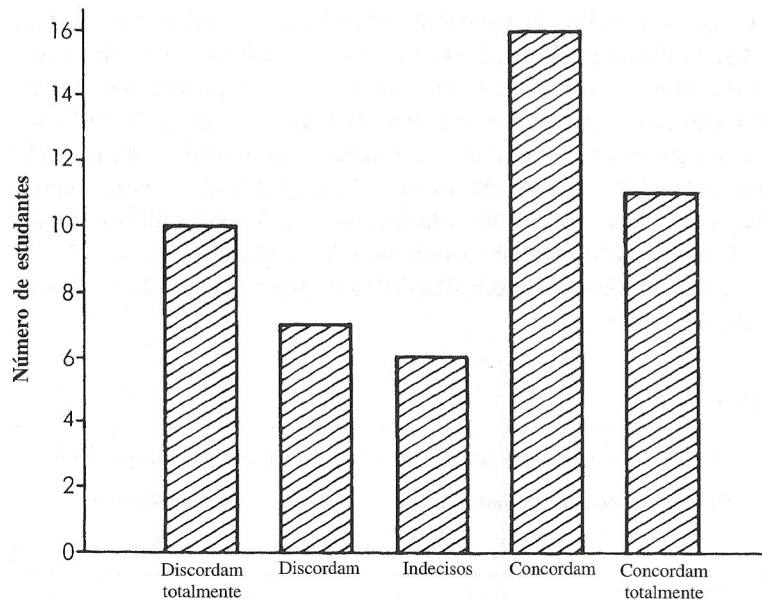


Figura 11.5 — Níveis de concordância entre os estudantes seniores (n = 50) com boas hipóteses de obterem bons resultados os exames finais

Os primeiros resultados de um estudo experimental podem tê-lo alertado para a provável importância do factor *matérias estudadas*. Se assim for, poderá pedir aos estudantes que completem uma questão combinada do tipo escala de Likert/grelha susceptível de produzir os resultados que se mostram no quadro 11.4.

Matérias	Discordam totalmente	Discordam	Indecisos	Concordam	Concordam totalmente	Totais
Matemática	4	0	0	0	0	4
Ciências	6	6	2	0	0	14
Ciências sociais	0	0	4	16	0	20
Humanidades	0	1	0	0	11	12
Totais	10	7	6	16	11	50

Quadro 11.4 — Níveis de concordância entre os estudantes seniores cujas hipóteses de sucesso são boas, atendendo às matérias estudadas

Apresentar estes dados em forma de quadro é perfeitamente aceitável, mas pense primeiro se haverá outros métodos de apresentação de dados que ilustrem mais claramente os resultados. Neste caso, os números podem não dar a mesma ideia que as percentagens, embora em estudos pequenos seja perigoso recorrer a percentagens sem os valores respectivos. Podem conduzir a mal-entendidos e dar a impressão de que a amostra é maior do que na realidade é. No entanto, se considerar que é importante saber a proporção de estudantes que discordam ou concordam com a afirmação *atendendo às matérias estudadas*, as frequências podem ser convertidas em percentagens e o histograma ser efectuado posteriormente (figura 11.6).

Será que a figura 11.6 ilustra melhor os resultados? É preciso tomar uma decisão. O que de facto emerge é que o quadro e o

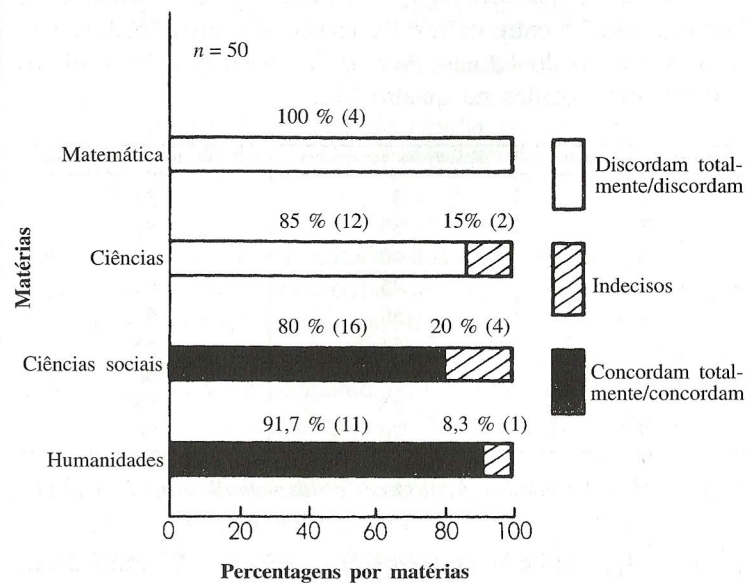


Figura 11.6 — Percentagens de estudantes, por matérias estudadas, que são da opinião de que as suas hipóteses de terem bons resultados nos exames finais são boas

histograma apresentam claramente o facto de haver diferenças importantes entre as opiniões dos estudantes de Matemática e Ciências e as dos de Ciências Sociais e Humanidades. O histograma por percentagens mostra o intervalo das diferenças. Assim, que se passa em Matemática e em Ciências? Será que os estudantes não estavam preparados adequadamente? Haverá alguma lição a tirar destes dados? Ou serão os estudantes desnecessariamente pessimistas acerca das suas perspectivas? Todas estas perguntas podem ser discutidas em entrevistas com os estudantes e tutores.

O quadro e o histograma mostram até que ponto existe uma relação entre as matérias estudadas e as opiniões dos estudantes em relação às hipóteses de obterem bons resultados nos exames finais. Se registar os dados num diagrama de pontos, talvez surja uma relação entre as duas variáveis.

No âmbito da sua investigação, pode ter posto a hipótese de haver uma relação entre os resultados obtidos nos trabalhos e as notas dos exames do 1.º ano. Apesar de pouco prováveis, eis os resultados apresentados no quadro 11.5.

Número do estudante	Resultados dos exames	Resultados dos trabalhos
1	30	30
2	35	35
3	40	40
4	45	45
5	50	50
6	55	55
7	60	60
8	65	65
9	70	70

Quadro 11.5 — Resultados dos exames e dos trabalhos do 1.º ano (1)

É óbvio que as notas coincidem exactamente. Se estes dados forem apresentados num gráfico, com as notas dos exames no eixo horizontal e as notas dos trabalhos no eixo vertical, emergirá uma linha perfeitamente recta, como se vê na figura 11.7 (a utilização de papel quadriculado facilita a execução do gráfico à

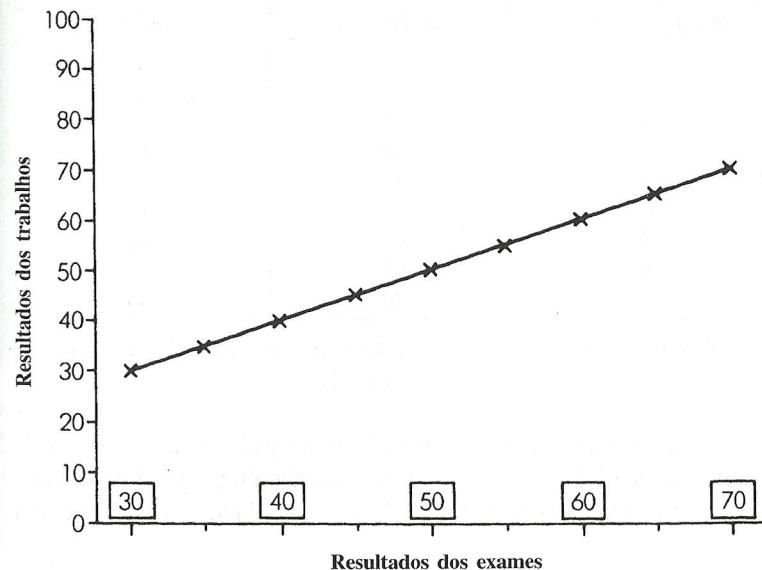


Figura 11.7 — Relação positiva entre as notas dos exames e dos trabalhos

mão). O aumento dos resultados dos exames coincide com o aumento dos resultados dos trabalhos, dizendo-se, por isso, que os resultados se correlacionam positivamente.

Dado que um aumento proporcional nos resultados dos exames está associado a um aumento proporcional igual nos resultados obtidos nos trabalhos, atinge-se uma correlação positiva «perfeita» entre as variáveis.

Outra amostra poderá produzir dados diferentes (quadro 11.6).

Estes dados, transferidos para um gráfico (figura 11.8), mostram mais uma vez que a correlação é «perfeita»; contudo, desta vez, à medida que as notas nos exames vão aumentando, a pontuação dos trabalhos diminui, e vice-versa. Há portanto uma relação negativa entre as duas variáveis. Na verdade, tais relações são raras. No quadro 11.7 são ilustrados dados mais realistas.

Número de estudantes	Notas dos exames	Notas dos trabalhos
1	30	70
2	35	65
3	40	60
4	45	55
5	50	50
6	55	45
7	60	40
8	65	35
9	70	30

Quadro 11.6 — Notas dos exames e dos trabalhos realizados no 1.º ano (2)

Quando os pontos são introduzidos no gráfico, a figura resultante (figura 11.9) mostra se existe uma tendência geral nos resultados e indica a sua dispersão. Neste caso, dado que a tendência

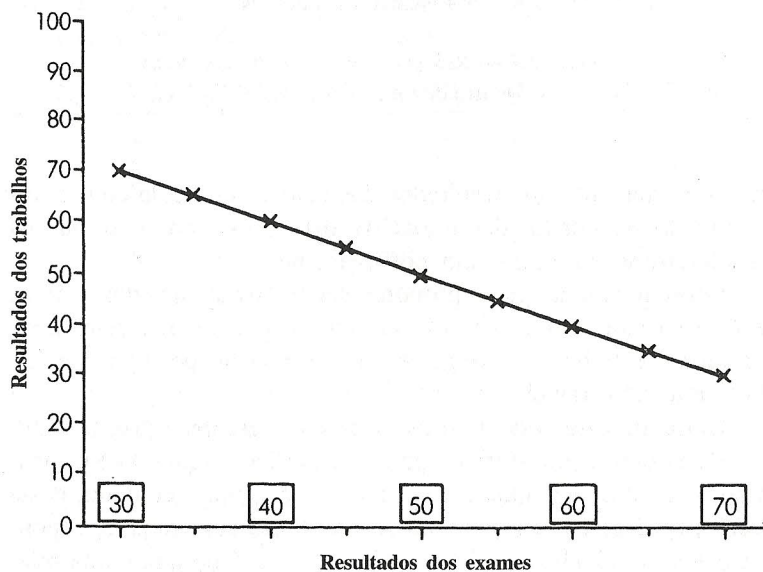


Figura 11.8 — Relação negativa entre as notas alcançadas nos exames e nos trabalhos

Número de estudantes	Notas dos exames	Notas dos trabalhos
1	37	45
2	42	40
3	46	44
4	53	68
5	54	60
6	59	50
7	63	55
8	72	85
9	74	75

Quadro 11.7 — Notas dos testes e dos trabalhos do 1.º ano (3)

geral no sentido de uma melhoria nos resultados dos exames está associada a um aumento na pontuação nos trabalhos, existe uma relação positiva, que não é perfeita.

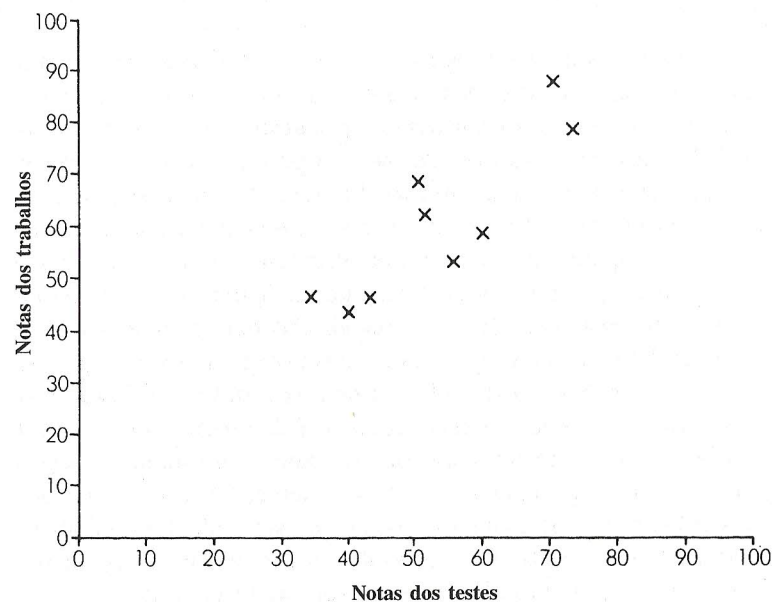


Figura 11.9 — Relação positiva (embora não perfeita) entre as notas dos exames e dos trabalhos

Por vezes, os dados registados num diagrama de pontos podem ter um aspecto completamente aleatório, não sendo possível discernir qualquer modelo. Neste caso é recomendável partir do princípio de que há pouca ou nenhuma relação entre as variáveis. Noutros casos pode haver aglomerações ou grupos de pontos, o que sugere que dentro de uma amostra total há grupos mais pequenos de indivíduos que possuem características semelhantes. É preciso, porém, proceder com cuidado. A não ser que sejam realizados cálculos para saber os coeficientes da correlação, só podem inferir-se dados, e não relações causais directas. Se achar que precisa de conhecer os coeficientes da correlação, terá de familiarizar-se com as técnicas estatísticas necessárias ou de recorrer ao pacote estatístico SPSS.

Questões abertas

Um estudo das respostas às questões abertas fornecerá muitas vezes indicadores úteis para identificar os assuntos que vale a pena aprofundar em entrevistas. Estas questões são muitas vezes incluídas nos questionários, de modo a permitirem que os inquiridos expressem as suas opiniões sobre determinados assuntos que considerem importantes. A referência às respostas dadas é muitas vezes uma forma de começar uma entrevista.

A prática normal consiste em redigir, à mão ou à máquina, todas as respostas em folhas separadas, o que permite ter uma ideia geral sobre todos os assuntos e evitar temas recorrentes. Se estiver interessado em descobrir o que os estudantes identificam como obstáculos à sua aprendizagem, terá de procurar em especial afirmações que se relacionem com problemas de estudo, apoio do tutor, etc. Algumas respostas, provavelmente, fornecerão citações úteis para ilustrar determinados pontos no seu trabalho — embora seja necessário resistir à tentação de dar maior ênfase às afirmações que por acaso fundamentem o seu ponto de vista.

Michael Youngman (capítulo 7) sugere que pode ser necessário recorrer a uma forma qualquer de análise de conteúdo para

trabalhar com o material assim obtido. De facto, procederá à mesma análise de conteúdo tal como seria aplicada a um estudo documental (v. capítulo 6). Como habitualmente, terá de procurar, se os houver, categorias e critérios comuns.

Conclusões

Neste capítulo apenas se consideraram os métodos de apresentação de dados mais simples e que constituem um ponto de partida. É fácil trabalhar com quadros e tabelas, quer tenha ou não acesso a um programa de computador para a concepção de gráficos. É possível que seja capaz de conceber diferentes tipos de perguntas e métodos de análise e apresentação. A vantagem de conhecer os tipos de questões possíveis está em, uma vez experimentados vários formatos e conhecida a forma de realizar tabelas, quadros e gráficos, ser capaz de conceber o seu próprio método no formato que melhor se adequar aos seus dados e ao seu objectivo. Um diagrama pode muitas vezes simplificar dados bastante complexos cuja explicação ocuparia eventualmente um ou mais parágrafos.

Se quiser avançar para uma investigação de maior dimensão e mais elaborada, será necessário conhecer métodos de análise mais complexos e aprender a utilizar programas de computador apropriados. Se tiver acesso a um centro informático, poderá experimentar alguns dos programas SPSS, recorrendo a dados que conheça — possivelmente dados que tenham sido comparados, analisados e apresentados «manualmente» no âmbito de um dos seus projectos de 100 horas. Este ensaio permitir-lhe-á compreender os princípios e inteirar-se das potencialidades do sistema.

Revisão do capítulo

1. É necessário registar, analisar e interpretar os dados.
2. Procure semelhanças, agrupamentos e aspectos de significado particular. Identifique categorias.
3. As categorias que lhe ocorrerem inicialmente serão um ponto de partida para a comparação de dados.
4. Prepare uma tabela-resumo. Registe as respostas à medida que estas forem sendo devolvidas.
5. Experimente diferentes técnicas de apresentação dos dados. Tabelas? Quadros? Histogramas? Outros diagramas ou gráficos?
6. Se precisar de descobrir a média de certos valores, decida o que é mais importante: a média, a mediana ou a moda. Lembre-se de que cada um destes indicadores de tendência central serve fins diferentes.
7. Usadas sozinhas, as médias e as medianas podem não ser suficientemente descritivas para fornecer uma ideia completa dos dados. Poderá, pois, ser necessário calcular a dispersão dos mesmos — intervalo, intervalo interquartil ou desvio-padrão.
8. É necessário interpretar todos os dados. Não basta descrevê-los.
9. Experimente diferentes métodos de apresentação de respostas a diferentes tipos de perguntas. Seleccione o que melhor ilustra o seguimento da sua análise.
10. Não tente enveredar por técnicas de estatística complexas, a não ser que disponha de experiência para o fazer. É possível efectuar um trabalho de investigação capaz sem conhecimentos aprofundados de estatística e sem ter acesso a um computador.

Bibliografia

Hoje em dia existem no mercado muitos livros que tratam das técnicas básicas de estatística. Se achar que precisa de saber mais, informe-se na sua biblioteca local ou na livraria, consulte a introdução e o índice para ver se a sua noção de técnicas «básicas» coincide com a do autor. Outras fontes a consultar são as seguintes:

- BRYMAN, A., e CRAMER, D., 1990, *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, Londres, Routledge. Interessante para quem quiser saber um pouco mais sobre a análise de dados com computadores, em particular utilizando o pacote estatístico para as ciências sociais (SPSS). A melhor obra e a mais acessível sobre este assunto (embora sejam úteis alguns conhecimentos básicos de estatística).
- COOLICAN, H., 1994, *Research Methods and Statistics in Psychology*, 2.^a ed., Londres, Routledge.
- DIXON, B. R., BOUMA, G. D., e ATKINSON, G. B. J., 1987, *A Handbook of Social Science Research*, Oxford, Oxford University Press. Um livro útil e de leitura fácil. Capítulos úteis sobre a «recolha de dados» (capítulo 8) e «resumo e apresentação de dados» (capítulo 9).
- GOULDING, S., 1984, «Analysis and presentation of information», capítulo 11 de J. Bell *et al.*, *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row.
- HEALEY, J. F., e EARL, R. B., 1997, *SPSS for Windows: Exploring Social Issues Using SPSS for Windows*, Londres, Pineforge Press
- HOLSTI, O. R., 1969, *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Reading, MA, Addison-Wesley. Já um pouco antiquada, mas ainda considerada uma obra-padrão sobre a análise de conteúdo. Talvez demasiado pormenorizada para estudos de pequena dimensão.
- HOWARD, K., e SHARPE, J. A., 1983, *The Management of a Student Research Project*, Aldershot, Gower. Recomenda-se a leitura dos capítulos 5, «Analysing the data» (análise de dados), e 6, «Gathering the data» (recolha de dados).
- KINNEAR, P. R., e GRAY, C. D., 1994, *SPSS for Windows made Simple*, Hove, Laurence Erlbaum.
- MARSH, C., 1988, *Exploring Data: An Introduction to Data Analysis for Social Sciences*, Londres, Polity Press. Pressupõe conhecimentos básicos em ciências sociais, mas fornece uma orientação útil sobre análise e apresentação.

MOSER, C. A., e KALTON, G., 1971, *Survey Methods in Social Investigation*, 2.ª ed., Londres, Heinemann. Fonte essencial de orientação sobre o planeamento de um estudo, concepção de amostras, métodos de escalonamento, análise, interpretação e apresentação de dados.

OPPENHEIM, A. N., 1966, *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, Londres, Heinemann. Contém uma secção útil sobre a concepção de modelos de codificação de dados, essencial em investigações de maior dimensão. Vale a pena consultar os capítulos 6, «Attitude-scaling methods», e 9, «The quantification of questionnaire data».

SPSS, 1990, *SPSS User's Guide*, Chicago, SPSS Inc.

SPSS, 1990, *SPSS Categories*, Chicago, SPSS Inc.

STRAUSS, A., 1987, *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press. Como o título indica, este livro discute várias técnicas concebidas com o objectivo de analisar dados qualitativos. Deve ser usado como obra de consulta, podendo prestar uma valiosa ajuda na interpretação e análise de dados.

12

Redacção do trabalho

Como começar

Depois de concluir a parte mais difícil da pesquisa, a recolha e a análise dos dados, segue-se a redacção do trabalho. Bogdan e Biklen aconselham o seguinte quanto às dificuldades em começar a redigir:

Os investigadores novatos são especialistas em adiar continuamente esta tarefa. Encontram um sem-número de razões para não começarem a redigir. Mesmo sentados à mesa de trabalho, parecem sempre encontrar distrações: fazer café, afiar o lápis, ir à casa de banho, folhear um pouco mais alguns livros, muitas vezes até voltar ao trabalho de campo. Lembre-se de que nunca estará «pronto» para escrever; redigir é por vezes uma tarefa que requer uma decisão consciente e disciplina para prosseguir-la.

BOGDAN e BIKLEN, 1982, 172

Tudo isto é mais fácil de dizer do que de fazer, e não são apenas os investigadores novatos que adiam esta tarefa. Lembre-

-se de que um estudo só estará concluído depois de redigido e que logo no planeamento inicial da pesquisa há que contar com o tempo destinado à redacção. Isto não significa que só começará a pensar na redacção quando tiver recolhido os dados todos. Se tiver seguido alguns conselhos anteriores, já terá avaliado as suas leituras temáticas, de forma que não perderá tempo voltando a livros e artigos lidos há mais tempo. Terá as suas fichas bibliográficas organizadas, com notas e citações úteis que orientarão a redacção do trabalho; por outro lado, não terá começado a pesquisa sem ter clarificado primeiro os seus objectivos, que foram eventualmente corrigidos à medida que a investigação se desenvolveu.

A redacção de um trabalho não é, ou não deve ser, uma actividade despachada precipitadamente no final de uma pesquisa. É um processo constituído por várias etapas, as quais devem ser registadas à medida que forem sendo concluídas. Os seus primeiros textos necessitarão, provavelmente, de ser revistos e alguns casos até reescritos, mas os alicerces do trabalho escrito deverão ter sido estabelecidos na etapa inicial de planeamento.

A redacção de um trabalho ou de uma dissertação exige disciplina e mesmo os investigadores mais experientes precisam de se controlar para completar a pesquisa a tempo. Toda a gente tem métodos de trabalho diferentes e o que se adequa a uma pessoa pode não ser o ideal para outra. Terá de descobrir o que é melhor para si, experimentando alguns métodos e aprendendo com os erros cometidos; porém, as seguintes linhas de orientação, provenientes em grande parte de Barzun e Graff (1977), podem proporcionar um ponto de partida para a concepção do seu próprio plano:

1. *Fixe prazos:* o seu plano inicial terá certamente contemplado prazos e datas de conclusão das diferentes secções e do trabalho integral. Contudo, durante o curso da sua investigação, os planos e as ideias vão por vezes sendo alterados. Com a ajuda do seu orientador, fixe um prazo para a conclusão da redacção e tenha-o sempre em mente;
2. *Redija com regularidade:* muitos investigadores têm de cumprir um horário e de trabalhar sempre no mesmo local.

Consideram que lhes será mais fácil começar a redigir se estabelecerem uma ligação entre o trabalho e um determinado lugar. O objectivo é nunca faltar a uma sessão de trabalho;

3. *Crie um ritmo de trabalho:* Barzun e Graff (1977, 325) sugerem que os períodos dedicados à redacção devem ser «suficientemente próximos uns dos outros para criar um ritmo de trabalho». É tentador parar para verificar uma referência ou porque escreveu tantas páginas que lhe parece necessária uma paragem num ponto determinado, mas resista à tentação. Continue a escrever;
4. *Redija qualquer secção mal isso seja possível:* algumas secções da pesquisa estarão prontas a ser redigidas mais cedo que outras. Qualquer que seja a sequência que tente, é sempre uma boa ideia tentar escrever um mínimo em cada sessão;
5. *Pare de escrever num ponto em que seja fácil retomar o trabalho:* se parar num ponto em que a passagem seguinte for difícil, poderá sentir-se desanimado quando tiver de retomar o trabalho. É melhor parar num posto que constitua um começo na sessão seguinte;
6. *Deixe espaços para revisões:* será preciso, com certeza, rever e reescrever; redija, portanto, apenas um parágrafo em cada página, de forma a poder reordenar os parágrafos, se necessário. Lembre-se também de redigir apenas numa das páginas de cada folha;
7. *Divulgue os seus planos de trabalho:* poderá precisar da ajuda da sua família e amigos para concluir a tempo. É fácil arranjar boas razões para não começar a escrever; por isso fale a toda a gente da sua rotina de trabalho. Com sorte, ninguém o tentará com convites para sair ou para ver televisão. Talvez até exerçam pressão para que se sente à secretária. Como Barzun e Graff (1977, 325) sublinham, «o problema de quem escreve é o inverso do do alcoólico reabilitado. Enquanto este não pode tocar numa gota, o primeiro não pode largar o trabalho».

Como estruturar o trabalho

Todas as instituições têm normas próprias sobre a estrutura dos trabalhos; é óbvio que estas prescrições devem ser seguidas à letra. Se, por qualquer razão, não dispuser de qualquer orientação, o formato que se segue será em geral aceitável.

1. Página de título

Nesta página indique o título do trabalho, o seu nome e a data. O título deve reflectir com exactidão a natureza do estudo, ser conciso e directo. Poderá apresentar um subtítulo para clarificar o objectivo do estudo.

2. Agradecimentos

É possível que queira agradecer a ajuda prestada na preparação do trabalho. Se assim for, os agradecimentos devem seguir-se logo à primeira página.

3. Índice

4. Resumo

Na maior parte dos casos será necessário fazer um resumo, embora as práticas variem. Consulte as «regras da casa». É bastante difícil dizer em poucas palavras quais os objectivos de uma investigação, os métodos utilizados e as conclusões a que se chegou. O texto que se segue exemplifica uma forma de realizar esta tarefa:

Este trabalho visa a identificação de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem, bem como dos obstáculos a este processo sentidos pelos estudantes seniores da Universidade de Bramhope. Os dados foram obtidos a partir de inquéritos, entrevistas, da observação e participação em aulas, seminários e reuniões com tutores. O trabalho conclui que há razões para considerar abordagens mais variadas na concepção do programa escolar e consultar os estudantes seniores quanto à forma de introduzir alterações.

Se dispuser de mais espaço, pode desenvolver este resumo, dando mais informações ao leitor, mas, se se tratar de um trabalho pequeno, um texto deste género será suficiente.

5. Objectivos e intenções do trabalho

Este ponto deve constituir uma explicação breve do objectivo de pesquisa. Explique o problema da pesquisa em poucas frases. Apresente os objectivos/finalidades/hipóteses do trabalho, sendo igualmente necessário contextualizá-lo devidamente.

Chame a atenção para quaisquer limitações que se apresentem à pesquisa. Um investigador individual que disponha apenas de cerca de 100 horas para concluir o seu estudo não pode aspirar a envolver-se em técnicas complicadas de produção de amostras nem a entrevistar centenas de pessoas. É impossível fazer tudo num pequeno estudo e o seu orientador terá conhecimento desse facto; nesta parte do trabalho deverá, contudo, explicitar que tem conhecimento das limitações da sua pesquisa.

6. Revisão da bibliografia

Nem todos os trabalhos incluem uma revisão das pesquisas anteriores, embora a maioria o faça. É possível que utilize as suas leituras fundamentais para apoiar principalmente os seus argumentos ao longo do trabalho; uma revisão bibliográfica é, porém, útil para o leitor na medida em que constitui uma explicação do contexto em que a pesquisa se integra. Lembre-se do aviso de Haywood e Wragg de que as revisões críticas se tornam, não raramente, revisões não críticas — «o catálogo de venda de mobiliário em que tudo merece uma exposição de um parágrafo, não importando a qualidade com que foram conduzidas» (Haywood e Wragg, 1982, 2). Há que fazer uma selecção, devendo apenas incluir-se as obras e artigos que se relacionem directamente com o seu tema. Recorde a revisão da bibliografia relacionada com estudantes seniores da autoria de Woodley (1985), discutida no capítulo 6. Este autor seleccionou, a partir de uma extensa quan-

tidade de obras, apenas o material que se relacionava com o seu estudo. Agrupou determinadas categorias, comentou certas características de especial relevância, comparou os resultados de investigações diversas e discutiu pormenorizadamente um estudo efectuado por Walker (1975), que serviu de estudo-piloto para a sua própria pesquisa. Na revisão bibliográfica Woodley estabelece o cenário, situando a sua investigação no contexto adequado e preparando o leitor para o que se segue.

A revisão bibliográfica pode ser redigida em primeiro lugar e, se tiver conseguido impor a si mesmo a disciplina de ir redigindo secções e subsecções à medida que estas forem sendo concluídas, esta parte do trabalho estará pronta para ser revista antes de começar a recolher os dados. Mesmo que ache necessário alterar a versão original, não deverá precisar de voltar ao princípio, à leitura das suas notas, para decidir o que deve ser incluído e o que deve ser eliminado.

Foi esta a abordagem adoptada por Clara Nai. Identificou algumas categorias sob as quais podia agrupar os seus dados e ao fazê-lo produziu um enquadramento analítico que lhe permitiu sublinhar questões-chave e, num estado posterior da sua dissertação, posicionou os resultados da sua investigação num contexto mais vasto.

7. Metodologia

Um título alternativo a este para esta secção poderá ser «Alguas considerações sobre o método utilizado» — ou qualquer outro que, na sua opinião, descreva bem o conteúdo deste capítulo. Esta secção procura explicar como a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados. É aqui que deve prestar esclarecimentos quanto aos processos seguidos, tamanho da amostra, método de selecção, escolha das variáveis e controles, testes de medição e análises estatísticas, se as houver.

Nisbet e Entwistle (1970, 169) salientam o facto de ser desnecessário descrever pormenorizadamente testes-padrões ou processos sobejamente conhecidos acerca dos quais seja relativamente fácil obter mais informações. Contudo, se tiver recorrido a crité-

rios subjectivos ou concebido técnicas de medição próprias, é necessário explicá-las.

Todos os conceitos importantes devem ser definidos com precisão e mencionadas quaisquer deficiências apresentadas pelos métodos. É importante ter presente que em determinados tipos de investigação é necessário que a pesquisa seja repetível, isto é, que um colega investigador obtenha nesta secção as informações necessárias que lhe permitam voltar a realizá-la.

8. Apresentação dos resultados

Este ponto é o coração do relatório. É constituído por tabelas e figuras ou por texto, conforme a natureza do projecto. A forma como os resultados são apresentados é importante. Quadros, tabelas, gráficos e outras figuras devem ilustrar e elucidar o texto. Se não o fizerem, só servem para ocupar espaço. O texto, que deve ser escrito depois de os resultados estarem preparados, não deve limitar-se a reproduzir a informação contida em quadros e figuras; deve sim enfatizar os aspectos relevantes e chamar a atenção para o que for mais importante. Alcançar este equilíbrio é quase uma arte, pelo que é possível que necessite de várias versões até se dar por satisfeito com o resultado.

Todos os quadros e figuras devem ser numerados, legendados e cuidadosamente verificados antes da entrega do trabalho. Os quadros constituem geralmente apresentações numéricas, em forma de listas ou colunas, embora possam existir quadros de nomes ou outras rubricas. As figuras correspondem a outro tipo de apresentação de dados. É uma boa ideia ver a forma como outros estudantes apresentaram os seus resultados e seguir cuidadosamente as prescrições dadas pela sua instituição.

9. Análise e discussão

Muitas vezes é preferível iniciar esta secção com a reafirmação do problema antes de começar a discutir a forma como os resultados afectam o conhecimento actual do objecto de estudo. Se a

sua pesquisa pretender testar determinadas hipóteses, então esta secção deverá mostrar se elas foram ou não confirmadas pelos dados. Quaisquer deficiências na concepção da pesquisa devem ser mencionadas. Além disso devem ser sugeridas abordagens diferentes, eventualmente mais apropriadas. Deve também tirar conclusões relativamente à forma de a aperfeiçoar na prática.

A maior parte dos investigadores acham que o melhor é redigir as secções 6, 7 e 8 de seguida, de forma a conseguir que o trabalho tenha continuidade e progressão lógica. É perfeitamente viável redigir algumas secções como unidades distintas em momentos diferentes, mas estas três secções têm de ser consideradas como um todo. Se tiver de fazer uma pausa na redacção, certifique-se de que relê as secções precedentes para garantir uma continuação harmoniosa e evitar repetições.

10. Resumo e conclusões

As conclusões principais do relatório — que foram discutidas na secção 8 — devem ser resumidas neste ponto de forma breve e simples. Apenas devem ser apresentadas as conclusões que decorram justificadamente dos dados. Isto parece (e é) óbvio, mas há sempre a grande tentação de inserir uma opinião para a qual não há fundamento. Proceda, pois, com cuidado ou poderá comprometer um bom trabalho ao incluir uma observação precipitada.

Antes de redigir esta secção leia o relatório integralmente e tome nota dos pontos-chave. Os leitores que pretendam ter uma ideia rápida do tema do seu trabalho consultam o resumo, possivelmente a introdução e certamente o resumo final e a conclusão. Esta secção final deve ser suficientemente sucinta e clara para permitir aos leitores uma fácil compreensão da investigação realizada e das conclusões a que chegou *com base nos dados obtidos*.

11. Bibliografia

As opiniões variam quanto à inclusão de toda a bibliografia consultada, apenas de uma lista de referências ou de ambas. Na

minha opinião, apenas devem mencionar-se as obras e artigos que tenham sido citados ou a que se fez referência no trabalho. Contudo, há instituições que também desejam uma bibliografia que inclua todas as fontes consultadas durante a preparação da investigação. Consulte o seu orientador para saber qual é a prática da instituição. Se adoptar o método de referência que recomendei neste livro, as referências aparecerão por ordem alfabética, simplificando todo este processo e evitando sobreposições. O tempo de que necessita para elaborar uma bibliografia ou lista de referências, ou ambas, dependerá da forma meticulosa, ou não, como preparou as fichas bibliográficas. É nesta altura que o trabalho árduo e o registo sistemático são realmente recompensados.

12. Apêndices

Deve incluir, como apêndices, cópias dos instrumentos de pesquisa utilizados (questionários, planos de entrevistas, etc.), a não ser que lhe tenha sido dito que proceda de outra forma. O seu orientador não deverá querer receber todos os questionários e ficaria certamente desanimado se encontrasse vários pacotes pesados à porta de casa; contudo, é geralmente necessário juntar uma cópia dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

13. Pormenores técnicos

O seu orientador informá-lo-á da extensão que o trabalho deverá ter. Muitas instituições têm regras precisas a este respeito. Se não dispuser de qualquer informação quanto ao número de páginas exigido, é conveniente perguntar. Seja fiel ao número de palavras que tenha sido estipulado, pois poderá vir a ser penalizado por exceder esse limite.

14. Citações

Todas as citações têm de ser identificadas. Lembre-se de que o seu tutor terá, provavelmente, lido os mesmos livros, podendo

pois reconhecer a fonte. Se citar apenas algumas palavras ou uma frase, basta inseri-las entre aspas no texto principal, indicando a fonte entre parêntesis. As palavras omitidas de uma citação devem ser enunciadas com reticências. Por exemplo, como Hopkins (1985, 78) afirma, «os documentos [...] podem ilustrar fundamentos e objectivos de formas interessantes». Se as citações forem compridas, destaque-as do texto, deixando uma margem à esquerda e (se o trabalho for passado à máquina ou em computador) um espaço apenas entre as linhas:

Como Hopkins afirma:

Os documentos (memorandos, cartas, notas diplomáticas, testes, recortes de jornal, etc.) relacionados com um currículo escolar ou com qualquer outro assunto educacional podem ilustrar fundamentos e objectivos de formas interessantes. A utilização deste tipo de material pode proporcionar informação de fundo e ajudar a compreender questões que de outra forma não seria possível obter.

HOPKINS, 1985, 78

15. Apresentação

É desejável, embora nem sempre essencial em estudos de pequenas dimensões, escrever o trabalho à máquina ou em computador (verifique, neste caso, as regras impostas pela sua instituição). Deverá redigir uma cópia com espaços duplos entre as linhas; as citações (salvo as mais curtas) devem ser destacadas com espaços simples entre as linhas. As páginas devem ser numeradas. Redija apenas num dos lados da página, deixando uma margem à esquerda de cerca de 4 cm. Quer mande dactilografar o trabalho, quer entregue uma cópia escrita à mão, certifique-se de que a sua letra é legível. Não é justo para a pessoa que o passar à máquina, nem é aconselhável exasperar o examinador com um texto ilegível. Não espere que a pessoa que passar o trabalho à máquina interprete as suas abreviaturas ou faça correcções. Cabe-lhe a si entregar uma versão correcta. Não conte com os outros para interpretar as suas abreviaturas pessoais nem para verificar as suas

notas. Cabe-lhe a si entregar um exemplar limpo e corrigido, com instruções muito precisas sobre a maneira como as coisas devem ser feitas. Se fizer alterações no trabalho final, pode ter de pagar mais que o que ficou combinado. Cuidado!

Como rever o relatório

Barzun e Graff (1977, 31) recordam-nos que «NINGUÉM, POR DOTADO QUE SEJA, É CAPAZ DE ELABORAR UMA VERSÃO ACEITÁVEL À PRIMEIRA VEZ: ESCREVER SIGNIFICA REESCREVER». É possível que chegue à conclusão de que necessita de duas, três ou mais versões até se dar finalmente por satisfeito com o resultado; assim, há que contar com o tempo necessário para este processo de redacção e aperfeiçoamento.

Um dos problemas de passar demasiado tempo a rever a primeira versão do trabalho (a parte mais difícil desta etapa) é o facto de certas passagens parecerem correctas por terem sido lidas tantas vezes. Outro problema tem a ver com o facto de, por conhecer tão bem o tema, partir do princípio de que determinada questão é compreensível para o leitor quando na realidade o não é. Com o decorrer do tempo irá tendo uma melhor perspectiva sobre o trabalho; deverá, para tal, pôr de lado o manuscrito — se puder, durante alguns dias —, de forma a voltar a ele com um olhar mais crítico. Isto ajudá-lo-á a identificar as passagens repetidas, os erros de expressão e a falta de clareza.

Reveja a primeira versão secção por secção de forma a garantir continuidade de sentido, exactidão, sequência lógica e solidez na argumentação (se tiver escrito apenas um parágrafo num dos lados de cada folha, como sugeri, a correcção e reorganização será relativamente fácil). Verifique em especial a ortografia (tenha sempre um dicionário à mão), as citações, a pontuação, as referências bibliográficas, o uso excessivo de determinados termos (um dicionário de sinónimos poderá ser uma boa ajuda para encontrar expressões alternativas) e a gramática (atente particularmente na concordância dos tempos verbais com os sujeitos das frases).

À medida que for lendo, lembre-se de que, independentemente da estrutura que tenha adoptado para o seu trabalho, os leitores quererão saber a razão por que se propôs fazer esta investigação, como a levou a cabo, que métodos utilizou para recolher a informação e as conclusões a que chegou. Não basta descrever: deve analisar, avaliar e, se os dados o justificarem, sugerir formas de acção.

Se as conclusões da sua pesquisa tiverem objectivos práticos, há que apresentá-las de forma que os profissionais e políticos possam entendê-las. É fundamental ter sempre presente a data de entrega dos projectos. Quanto ao estilo, não existe uma linguagem especificamente académica a utilizar em trabalhos universitários. Qualquer que seja o contexto, a boa escrita é sempre boa escrita. A linguagem técnica constitui uma forma de poupar tempo em conversas com colegas que possuam uma formação semelhante à sua, mas raramente produz o mesmo efeito quando passada para o papel; por outro lado, os leitores (e o seu examinador) podem sentir-se incomodados com o uso exagerado de determinado jargão ou linguagem obscura.

Uma entrevista recentemente veiculada pela rádio com um economista mundialmente conhecido, autor de várias obras académicas, sublinha a necessidade de rever e reescrever um trabalho escrito. Ao elogiar o estilo praticado por este autor, o entrevistador afirma que «deve ser uma grande vantagem para si ser capaz de escrever tão fácil e livremente. Como consegue fazê-lo?» O economista revela o seu segredo:

Primeiro faço um rascunho e ponho-o de lado durante um ou dois dias. Depois volto a ele e chego à conclusão de que foi escrito por alguém que não faz a mais pequena ideia do assunto e deito-o fora. Redijo então uma segunda versão e ponho-a de lado durante alguns dias. Leio-a e reconheço que contém os germes para algumas boas ideias; contudo, está tão mal escrita que não vale a pena ficar com ela; por isso deito-a fora. Decorridos alguns dias escrevo a terceira versão. Deixo-a repousar durante algum tempo e, quando volto a ela, descubro que as ideias se desenvolvem, que há alguma coerência nos meus argumentos, mas que a construção gramatical está péssima. Corrijo

esta versão, altero os parágrafos, introduzo novas ideias, elimino passagens redundantes e começo a ficar satisfeito comigo próprio. Passados alguns dias releio esta quarta versão, faço as correcções finais e é a quinta versão que mando finalmente passar à máquina. Só agora chego ao grau de espontaneidade a que aspirava.

É possível que não precise de cinco versões. Três podem ser suficientes se tiver facilidade de expressão. Mas é um alívio saber que ninguém escapa a duas ou três tentativas — e a maioria precisa de quatro ou cinco.

Quando tiver terminado a redacção do trabalho, tendo dado o seu melhor, peça ajuda a uma pessoa que leia o manuscrito e tente encontrar erros. Na ausência de alguém que o faça, leia o trabalho em voz alta, certificando-se de que se encontra sozinho; caso contrário, a sua família pensará que são sintomas do stresse! Ler em voz alta é particularmente útil para detectar a necessidade de melhorar ligações entre as passagens de um texto.

Haverá possibilidade de plágio?

Uma chamada de atenção. Tenha muito cuidado para se assegurar de que não cometeu o pecado do plágio. Se tiver sido meticuloso a registar as suas fontes, deixando bem claro quais das suas notas são citações directas, paráfrases suas ou as suas próprias opiniões, não terá quaisquer problemas e não haverá qualquer possibilidade de ser acusado de proceder com desonestidade. Mesmo assim, tenha o maior cuidado em citar as suas fontes, mesmo que isso queira dizer que terá de perder um tempo precioso a verificar os seus ficheiros. Assegure-se de que seguiu as linhas de orientação acerca de plágio seguidas na sua instituição. A Universidade de Manchester (1997, 1) define plágio como o «roubo ou apropriação do trabalho de outra pessoa sem o devido reconhecimento, com a apresentação do trabalho como se fosse do próprio», e previne que o «plágio é um crime académico grave,

que tem consequências muito sérias». O Australian Vice Chancellors Committee (1990, 5) considera plágio «a cópia directa de material textual, o uso de dados de outras pessoas sem a devida indicação e o uso de ideias de outras pessoas sem que estas lhes sejam atribuídas».

Como é evidente, o leitor nunca faria qualquer destas coisas, mas há outras ratoeiras que talvez nunca lhe tenham ocorrido. A Universidade de Manchester (1997, 2) avisa asperamente que «não é aceitável que se reúnam passos não identificados de uma ou várias obras ligando-os com algumas palavras ou frases da autoria do próprio e alterando apenas algumas palavras do texto original: isto é considerado uma dependência exagerada de outras fontes, o que consiste numa forma de plágio».

Infelizmente, tem havido recentemente alguns casos de plágio muito publicitados que desacreditaram as pessoas neles envolvidas. Por esta razão, os orientadores estão especialmente atentos a exemplos de plágio nos trabalhos dos estudantes. Contudo, a responsabilidade final é do estudante; esteja atento. As regras que se aplicam nestas situações são regularmente actualizadas, por isso assegure-se de que tem uma cópia da última versão, que provavelmente está incluída nas publicações da sua universidade ou faculdade.

O plágio tornou-se uma questão importante na investigação e na actividade académica em geral. Certifique-se de que não poderá ser acusado de qualquer falta nesta matéria.

Verifique o trabalho final dactilografado. Mesmo as pessoas mais experientes cometem erros, especialmente ao copiar ou transcrever textos escritos com uma letra difícil de interpretar.

Como avaliar a própria pesquisa

Se tivesse de criticar um trabalho de investigação feito por outra pessoa, teria de decidir os critérios de acordo com os quais o trabalho teria de ser avaliado. Verma e Beard (1981, 34-35) são da opinião de que não há critérios universalmente aceites para

avaliar trabalhos de investigação. Os critérios dependerão da natureza da pesquisa. Sapsford e Evans (1984, 265) concordam em certa medida com aqueles autores, mas consideram que há certos aspectos que devem ser exigidos a *qualquer* trabalho de investigação. Verma e Beard e Sapsford e Evans sugerem determinadas questões para as quais podem (ou devem) ser procuradas respostas. É sempre uma boa ideia submeter o seu trabalho a um exame de rigor semelhante antes de mandar passar o manuscrito à máquina. É sempre melhor identificar primeiro os pontos fracos, enquanto há tempo para os corrigir, do que deixá-los para o examinador. Este pode muito bem decidir que o trabalho não tem condições para passar. Assim, antes de entregar a versão que pensa ser a versão final, submeta-o a um exame rigoroso. Pergunte a si mesmo:

1. O significado é claro? Há passagens obscuras?
2. O trabalho está bem redigido? Verifique os tempos verbais, a gramática, a ortografia, as repetições, a pontuação, o jargão.
3. A bibliografia está bem feita? Omitiu alguma coisa?
4. O resumo dá ao leitor uma ideia clara daquilo de que o trabalho trata?
5. O título indica a natureza da investigação?
6. Explicitou claramente os objectivos do seu estudo?
7. Os objectivos foram conseguidos?
8. Caso tenham sido postuladas hipóteses, foram confirmadas ou rejeitadas?
9. Consultou bibliografia suficiente relacionada com o tema?
10. A revisão bibliográfica, se a houver, descreve bem o estado do conhecimento do objecto de estudo? O tema encontra-se no contexto da área de estudo considerada como um todo?
11. Os conceitos foram claramente definidos?
12. Os métodos de recolha de dados foram descritos com precisão? São os mais adequados à tarefa? Qual a razão por que foram escolhidos?

13. Apresentou claramente as limitações impostas ao seu estudo?
14. Utilizou técnicas estatísticas? Se sim, serão as adequadas ao trabalho?
15. Os dados são analisados e interpretados ou somente descritos?
16. Os resultados foram claramente apresentados? Os quadros, diagramas e figuras foram bem concebidos?
17. As conclusões basearam-se em dados? Foram feitas afirmações que não possam ser consubstanciadas?
18. Há provas de parcialidade? Há termos emotivos ou linguagem imoderada?
19. Os dados são fiáveis? Será provável que qualquer outro investigador aplique os métodos usados e obtenha os mesmos resultados ou outros semelhantes?
20. No caso de fazer sugestões, serão praticáveis?
21. Haverá rubricas desnecessárias em apêndice?
22. Se fosse o examinador, daria ao trabalho uma nota positiva? Em caso negativo, talvez seja bom fazer uma revisão.

Quando tiver respondido a todas estas questões e se der por satisfeito estará em condições de elaborar uma versão final.

Finalmente, felicite-se pelo excelente trabalho concluído — a tempo. Entregue o trabalho e saia nessa noite.

Revisão do capítulo

- | | |
|---|---|
| 1. Fixe prazos. | Fixe datas para a redacção das secções, subsecções e do trabalho integral. Siga este esquema. |
| 2. Redija com regularidade. | |
| 3. Crie um ritmo de trabalho. | Não pare para verificar referências bibliográficas. Anote o que tem de ser verificado depois, mas não suspenda a redacção. |
| 4. Redija uma secção logo que esteja pronta para tal. | Tente, em particular, elaborar uma versão da revisão bibliográfica logo que termine a maior parte das leituras. |
| 5. Pare num ponto em que seja fácil retomar o trabalho. | |
| 6. Deixe espaços para as revisões. | Utilize apenas um lado da página. Tente escrever um parágrafo por página. |
| 7. Divulgue os seus planos. | A ajuda dos amigos pode ser necessária para cumprir os prazos. |
| 8. Verifique se todas as secções essenciais foram incluídas. | O resumo, o plano da pesquisa, a revisão de trabalhos anteriores, a definição do campo de estudo e dos objectivos da investigação, a descrição da metodologia, a apresentação dos resultados, a discussão, o resumo e as conclusões, as referências bibliográficas. |
| 9. Verifique se o número de páginas está de acordo com os requisitos impostos pela instituição. | Não queira falhar num aspecto meramente técnico. |

- | | |
|---|---|
| 10. Não se esqueça da página do título. | |
| 11. Há agradecimentos a fazer? | |
| 12. Inclua títulos onde for possível fazê-lo. | Tudo o que permita ao leitor seguir mais facilmente a estrutura do trabalho é útil. |
| 13. Numere e legende os quadros e as figuras. | Verifique cuidadosamente se os quadros e figuras correspondem às respectivas legendas, em especial depois do trabalho passado à máquina. |
| 14. Certifique-se de que refere a proveniência de todas as citações. | Verifique se foi sempre adoptado um formato consistente. |
| 15. Apresente uma lista bibliográfica. | A não ser que lhe tenham sido dadas instruções em contrário, inclua apenas os títulos de que tenha feito citações no trabalho. Verifique se utilizou sempre o mesmo sistema de referências e se não houve omissões. |
| 16. Devem apenas incluir-se apêndices que sejam necessários para consulta. Não encha o trabalho com dados irrelevantes. | Se não dispuser de instruções em contrário, deve incluir uma cópia de cada instrumento utilizado na recolha de dados. |
| 17. Lembre-se de contar com tempo suficiente para a revisão e reformulação do texto. | Verifique se o seu português é simples e se a sua letra é legível. |
| 18. Tente encontrar alguém que leia o trabalho. | Outros olhos podem encontrar erros que possam ter-lhe passado despercebidos. |

Pós-escrito

Por vezes acontece que, apesar de um planeamento e preparação cuidadosos, o projecto não corre de acordo com o planeado. Por exemplo, as pessoas que se mostraram disponíveis para fornecer informação numa determinada data não o fazem, ou os resultados não são muito frutíferos. Se de facto as coisas correrem mal, consulte o seu orientador e discuta com ele as medidas a tomar. É possível que tenha aprendido imenso acerca da forma como uma investigação é conduzida e um determinado tópico investigado, mas o resultado pode não ser exactamente aquele que esperava. Se não estiver em condições de efectuar um trabalho de acordo com as linhas em que o planeou, entregue um estudo que corresponda ao que foi capaz de realizar, juntamente com uma explicação do que correu mal e do porquê e, se achar apropriado, da forma como planearia e conduziria a investigação se pudesse começar de novo. O importante é pedir ajuda. Muitos investigadores inteligentes que desenvolvem uma investigação pela primeira vez pensam que têm de resolver tudo sozinhos e, sem recorrer aos orientadores, ao pessoal do centro informático e aos funcionários das bibliotecas, podem perder muito tempo. Afirmei na introdução deste livro que todos aprendem a investigar investi-

gando. Isto é verdade, mas uma pessoa que realize uma investigação pela primeira vez precisa de alguma assistência. Certifique-se de que tira partido de tudo o que tiver à sua disposição.

Mais uma palavra final. As pessoas que concordaram em ser entrevistadas ou em completar questionários, diários ou listas, os grupos de pessoas que o deixaram observar reuniões, os responsáveis por arquivos que lhe autorizaram a consulta de documentos, merecem a sua consideração e agradecimento.

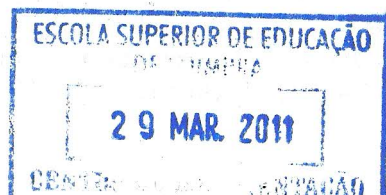
Daphne Johnson resume bem a situação:

Se os ficheiros forem postos em desordem, se os documentos emprestados não forem sequer devolvidos ou se os entrevistados forem sujeitos a entrevistas demasiado longas e frequentes ou em momentos inconvenientes, o investigador deixará de ser bem-vindo. Todos os investigadores em ciências sociais são, em certa medida, uma espécie de pedintes que procuram uma dádiva desinteressada de tempo e informações dos indivíduos que constituírem o objecto do seu estudo. Mas os investigadores que tiverem este facto em mente e que, sem se tornarem prisioneiros dos seus informantes, conseguirem tirar proveito e utilidade da experiência de investigação sentir-se-ão certamente recompensados com a generosidade com que as pessoas dispõem do seu tempo e conhecimentos.

JOHNSON, 1984, 11

Bibliografia

- ADELMAN, C., JENKINS, D., e KEMMIS, S., 1977, «Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference», in *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-150.
- ATKINSON, P., e DELAMONT, S., 1985, «A critique of 'case study' research in education», in M. Shipman (ed.), *Educational Research Principles, Policies and Practices*, Lewes, Falmer Press.
- Australian Vice Chancellor's Committee (1990), *Guidelines for Responsible Practice in Research and Dealing with Problems of Research Misconduct*, Deakin, Victoria, Australian Vice Chancellor's Committee.
- BAKER, S., e CARTY, J. (1994), «Literature searching: finding, organizing and recording information», capítulo 15 de Bennett, N., Glatter, R., e Levacic, R. (eds.), *Improving Education Management through Research Misconduct*, Londres, Paul Chapman, em associação com The Open University.
- BALES, R. F. (1950), *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*, Cambridge, Massachusetts, Addison-Wesley.
- BARNETT, V. D., e LEWIS, T., 1963, «A study of the relation between GCE and degree results», in *Journal of the Royal Statistical Society, A* (126), 187-226.
- BARNETT, V. D., HOLDER, R. L., e LEWIS, T., 1968, «Some new results on the association between students' ages and their degree results», in *Journal of the Royal Statistical Society, A* (131).



Índice remissivo

- acessos
 - negociação, 53-54
 - revisão de capítulo, 62-63
- Adelman, Jenkins e Kemmis (1997), 23, 33
- amostragem, 126-128
- análise de conteúdo, 107-108, 119, 143, 205
- Atkinson e Delamont (1985), 33
- Australian Vice Chancellors' Committee (1990), 222
- Baker e Carty (1994), 71
- Bales (1950), 165-166
- Barnett e Lewis (1963), 87
- Barnett, Holder e Lewis (1968), 88
- Bartholomew (1971), 22
- Barzun e Graff (1977), 101, 108, 111, 113, 210-211, 219
- Bassey (1981), 24, 33, 180
- Bell (1984), 33, 34, 136, 150, 160, 175, 207
- Bell (1996), 45
- Berger e Patchner (1994), 64
- Best (1970), 112
- bibliografia
 - revisão crítica da, 83-92, 213-214
- bibliografias, 216-217
- bibliotecas
 - acesso a, 75-78
 - públicas, 79-80
 - revisão, 81-82
 - universitárias, 78-79
- Blaxter, Hughes e Tight (1996), 56, 64, 86
- Boehm e Weinberg (1977), 174
- Bogdan e Biklen (1982), 33, 40, 209
- Bogdan e Taylor (1975), 160
- Borg (1981), 142
- Bradley e Eggleston (1976), 154
- Brenner, Brown e Canter (1985), 150
- Bromley (1986), 33
- Brown e McIntyre (1981), 21-22

Bryman e Cramer (1990), 207
 Burgess (1981), 153, 160
 Burgess (1982), 150, 160
 Burgess (1994), 158, 160

calendarização, 43
 Carr e Kemmis (1986), 33
 Casey (1993), 33
 casos críticos, 155-158
 citações, 74-75, 217-218
 Cohen (1976), 138, 165, 170
 Cohen e Manion (1994), 20-21, 22, 33, 56, 64, 84, 96, 150, 163
 Comité de Educação do Derbyshire (1966), 94
 confidencialidade, 44, 54, 58-59, 130
 Coolican (1994), 207
 Cope e Gray (1979), 22

crítica
 externa, 108-109
 interna, 108-111

Cross (1981), 90-91

dados
 classificação dos, 73-74
 conscientes e não conscientes, 106, 112
 interpretação e listagem, 206

Delamont, Atkinson e Parry (1997), 47-48, 50, 69-70
 Denscombe (1998), 23-24, 33
 desvio-padrão, 188-189

diários
 casos críticos, 155-158
 método diário-entrevista, 153-155
 pastas de problemas, 156-157
 revisão do capítulo, 159-160

distorção/parcialidade (bias), 112, 141-142
 Dixon, Bouma e Atkinson (1987), 174, 207

documentos
 análise crítica dos, 108-111
 localização dos, 102-103
 natureza dos dados documentais, 103-104
 selecção dos, 106-107
 significado dos, 103-104

Drew (1980), 15
 Duffy (1998), 103

Eaton (1980), 87
 Eggleston (1979), 36-37
 Elliott (1991), 21, 34
 Elton (1967), 104, 106, 107

enquadramentos
 analítico, 72, 84-85
 teórico, 84-85

entrevistas
 local, momento e estilo das, 144-146
 método diário-entrevista, 153-155
 parcialidade, 141-142
 registo e verificação das, 143
 revisão, 147-148
 tipo de, 139-141

escalas, 196-199
 escalas de Likert, 196-198
 escalas de Thurstone e Guttman, 197
 escola de Nailsea, 23
 escrita do trabalho, 209-226
 avaliação da, 222-224
 revisão, 225-226

estilo etnográfico, 25-26
 estilo experimental, 27-29

estudo de caso, 23-25, 174, 180
 ética, 54-64, 144-145, 158
 orientações e protocolos, 54-60

Evans (1997), 101, 110, 113

Fagin (1971), 88
 fiabilidade, 97-99, 111
 fichas de cartolina, 66-68, 73-74
 Fidler (1992), 232
 Flanagan (1951), 155
 Flanagan (1954), 155
 Flanders (1970), 165-166, 170
 Flecker (1959), 87, 88
 Fleming (1959), 87

fontes, 112-113
 deliberadas, 104
 inadvertidas, 104
 primárias, 102, 104
 secundárias, 102, 104

Galton (1978), 165, 170
 Gavron (1966), 142
 generalização, 26
 Glatter (1997), 70
 Goulding (1984), 196
 Gray (1998), 29-31
 Great Britain Training Agency (1989), 91
 Grebenik e Moser (1962), 139
 Grupo de Pesquisa de Huthwaite, 166
 Gudmundsdottir (1996), 30

Hakim (1982), 104
 Hammersley (1987), 100
 Hammersley (1990), 34
 Hammersley e Atkinson (1983), 34
 Harris (1940), 87

Hart e Bond (1995), 34, 55, 64
 Haywood e Wragg (1982), 85, 86, 213
 Hightown Grammar, 162
 hipóteses, 39-40
 histórias, 29-32
 Holly (1984), 155
 Holsti (1969), 207
 Hopkins (1985), 165, 170, 175, 218
 Howard e Sharp (1983), 14, 207
 Howell (1962), 87
 Huthwaite, Grupo de Pesquisa de, *ver* Grupo de Pesquisa de Huthwaite

índices, 72-73
 inquérito narrativo, 29-32
 inquéritos, 26-27, 131
 intervalo, 188
 investigação
 definição de, 14
 investigação-acção, 20-22

Johnson (1984), 101, 144-145, 228

Kapur (1972), 87
 Kinnear e Gray (1994), 207
 Kirk e Miller (1985), 100
 Krippendorff (1980), 107

Lacey (1976), 162
 Langeveld (1965), 36
 Lehmann e Mehrens (1971), 107
 Likert, escalas de, *ver* escalas de Likert

McCracken (1969), 87
 McIntosh e Woodley (1975), 91
 McNiff (1988), 34

- Malleson (1959), 87
 Marples (1967), 157
 Marsh (1982), 34
 Marsh (1988), 207
 Marwick (1989), 104, 106, 113
 May (1993), 64
 Medawar (1972), 39
 média, mediana e moda, 187-191
 modelos, 21-22
 ver também teoria
 Moser e Kalton (1971), 34, 131, 136, 137, 150, 208
 Mountford (1957), 87
- Nai (1996), 89-92, 214
 Nailsea, escola de, *ver* escola de Nailsea
 Nisbet (1977), 161, 172
 Nisbet e Entwistle (1979), 214
 Nisbet e Watt (1980), 23, 34, 161
- objectivos, 39-40
 observação
 análise do processo interactivo, 165-169
 conteúdo, 169-170
 depois da, 172
 não participante, 162-164
 participante, 25, 162-164
 registo e análise, 164
 revisão, 173-174
 selecção do método, 170-171
 OPAC (*on line public access catalogue*), 77
 Open University, 91
 curso D101 (1988) da, 166
 curso E811 (1988) da, 96
 Oppenheim (1966), 117, 136, 152, 160, 208
- orientação de trabalhos académicos, 44-50
 código de orientação, 46
 registos, 47-48
 Orna (1995), 72-73
 Oxtoby (1979), 155-157
- palavras-chave, 73, 81, 92
 pastas de problemas, 155-157
 Peberdy (1993), 175
 Peeke (1984), 61
 Philips e Cullen (1955), 87
 Phillips e Pugh (1987), 45
 plágio, 221-222
 planear o projecto, 35-52
 definição da problemática de estudo, 37-38
 esquema, 40-41
 primeiras ideias, 37-38
 revisão, 51-52
 selecção do assunto, 35-37
 Platt (1981), 145
 Powney e Watts (1987) 150
 Preedy e Riches (1985), 58
 professor como investigador, 20-22
 propriedade intelectual, 48-50
- questionários
 análise das respostas, 132
 ausência de resposta, 131-132
 distribuição e devolução, 129-131
 questionário-piloto, 128-129
 questões-tipo, 118-119, 125, 184-186, 195-197, 204-205
 revisão, 133-135
- Raven e Parker (1981), 22
 referências bibliográficas, 68-71
- registos e notas, 65-74
 revisão, 81-82
 relações entre o estudante e o orientador, 44-46
 relatabilidade, 26
 resumo, 212-213
 Richardson (1973), 23
 Ruyle e Geiselman (1974), 91
- Sanders (1961), 87
 Sanders (1963), 88
 Sapsford e Evans (1984), 56-57, 223
 Scott (1961), 131, 136
 Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1962), 141
 Sharon (1971), 88
 Shaw (1975), 172
 Shaw (1978), 170, 175
 Simon e Boyer (1975), 165, 170
 Simons (1984), 58
 Small (1966), 87
 Spradley (1980), 175
 SPSS (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) (1990), 179, 204, 205, 208
 Stanford (1994), 104
 Strauss (1987), 208
- teoria, 21, 84-85
 Thody (1997), 34
 Thomas, Beeby e Oram (1939), 87
 Thurstone e Guttman, escalas de, *ver* escalas de Thurstone e Guttman
 Tosh (1991), 102, 113
- triangulação, 96-97
- UMIST (University of Manchester Institute of Science and Technology — 1998), 46
 universidade aberta, 91
 Universidade de Manchester, 221-222
- validade, 97-99
 Verma e Beard (1981), 39, 84, 222-223
 Vyas (1979), 61
- Walker (1975), 88-89, 214
 Waters, Stephen, 56-61, 130, 143, 145
 Weber (1990), 107
 Williams (1984a), 165
 Williams (1984b), 175
 Williams (1994), 165, 170, 175
 Wilson (1979), 28, 34
 Winter (1987), 34
 Wiseman e Aron (1972), 138
 Woodley (1979), 88
 Woodley (1985), 86, 89-90, 213-214
 Wragg (1980), 98, 150
 Wragg e Kerry (1978), 165, 170
- Yin (1994), 25
 Youngman (1982), 136
 Youngman (1986), 118-119, 183, 187, 204
- Zimmerman e Wieder (1977), 153