

## **O ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR**

### **CASE STUDY AS A METHODOLOGICAL APPROACH IN HIGHER EDUCATION**

*Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra<sup>1</sup>*

*Alcina Manuela de Oliveira Martins<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O estudo tem por finalidade analisar as características processuais de estudos de caso, aplicados por estudantes de mestrado, em Ciências da Educação. Assim, foi usada uma metodologia predominantemente qualitativa, de orientação interpretativa, porém integrando a quantificação. A análise incidu em 42 dissertações de estudantes que, entre 2010-2013, optaram pelo estudo de caso. Os trabalhos analisados convergem numa pesquisa mista, qualitativa e quantitativa, descritiva e/ou interpretativa. Os resultados comprovam que a maioria dos estudantes constrói o seu estudo de caso procurando o “como” e o “porquê” da realidade educativa, em contexto. Todavia, nem todos os casos se encontram devidamente sustentados ou interligam teoria-prática, sobretudo no que se refere à análise crítica da produção científica na área, focalização distanciada do investigador, uso de mecanismos de controlo, e ainda aplicabilidade e generalização de resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudo de caso. Abordagem metodológica. Estudantes de mestrado. Ensino Superior.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the characteristics of procedural case studies, applied by Master students on Educational Sciences. Thus, we used a predominantly qualitative methodology, with interpretative guidance, but also integrating quantification. The analysis focused on 42 dissertations of university students, who, between 2010 and 2013, selected case study, in their Master research projects. The studies converge in a mixed research, qualitative and quantitative, descriptive and/or interpretative. The results show that the majority of students builds his case study looking for the "how" and "why" of the educational reality in context. However, not all cases are properly supported or connect theory and practice, especially with regard to the critical analysis of scientific production in the field, investigator's detached focusing, use of control mechanisms, and further applicability and generalization of results.

**KEYWORDS:** Case study. Methodological approach. Master students. Higher Education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa - Portugal. E-mail: nazarecoimbra@vodafone.pt

<sup>2</sup> Professora catedrática da Universidade Lusófona do Porto- Portugal; Diretora do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto. E-mail: amom@ulp.pt

## INTRODUÇÃO

Neste caso é o objecto a estudar, e não o contrário, o factor determinante da escolha do método [...] Os campos de estudo não são situações artificiais de laboratório, mas interações e práticas dos sujeitos na vida quotidiana (FLICK, 2005, p. 5).

Na atualidade, o estudo de caso constitui uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, utilizada com frequência em pesquisa educacional, quer se trate de investigadores com experiência comprovada, quer de estudantes. A opção pelo paradigma qualitativo, no campo das Ciências Sociais, deve-se à complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos sociais, em cuja compreensão se cruzam percepções, comportamentos e atitudes, em interrelação sujeito-objeto.

A intencionalidade de investigar uma realidade, situada no aqui e agora das interações sociais, torna preferencial o estudo de caso para a pesquisa de práticas e comportamentos, em comunidade educativa. A finalidade é a compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissémica, do objeto de estudo, numa perspetiva de desocultação e descoberta. Contudo, nem sempre o estudo de caso é aplicado com o devido rigor metodológico. Frequentemente, trata-se apenas de uma opção de conveniência, pela pertença profissional do (a) investigador (a) a um determinado contexto. Assim, interessa confirmar se o *design* do estudo empírico configura ou não um efetivo estudo de caso, ou se constitui uma análise incompleta de um caso. A partir da revisão da literatura, apresenta-se uma síntese de aspetos distintivos e seleciona-se uma matriz de análise, a aplicar a projetos de investigação, de estudantes de mestrado de uma Universidade portuguesa.

Presentemente, os inúmeros estudos de caso publicados nas Ciências da Educação, abrangendo diferentes áreas e disciplinas escolares, contrastam com a exiguidade de pesquisas sobre a respetiva concretização. O nosso estudo parte dessa lacuna, pretendendo constituir uma pequena contribuição para a análise e reflexão acerca da utilização do estudo de caso, nas Ciências Sociais, em geral, e na Educação, em particular.

## O ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo de caso constitui um método de pesquisa de um fenómeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade. No enquadramento da definição apresentada, é possível agregar uma diversidade de asserções, devido à grande variedade tipológica de estudos de caso e respetivos contextos de aplicação. Os investigadores Yin

(2011) e Stake (2009) caracterizam o estudo de caso como uma abordagem metodológica, que permite a análise aspectual aprofundada de um fenômeno, situação ou problema, ou seja, do caso. Na explicitação de Yin (2001), o estudo de caso responde às questões de investigação “porquê” e “como”, o que facilita a compreensão dos fenômenos sociais, pela análise particularizada do contexto situacional. Para Stake (1978, p. 258), é “um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo”.

As características distintivas, tal como elencadas por Yin (2001; 1984), englobam: (1) o caso deve ser completo, respeitando três indicadores: as fronteiras do caso, ou seja, a distinção entre o fenômeno a estudar e o seu contexto; a análise exaustiva de evidências e a finalização do estudo não determinada por limites de tempo e recursos; (2) o caso deve considerar perspectivas ou hipóteses alternativas, procurando explicações ou perspectivas diferentes das adotadas no estudo e examinando as evidências segundo essas perspectivas; (3) as evidências devem ser conclusivas e integradas num relato de caso apelativo, para atrair o leitor. Partindo destes autores de referência, Alves-Mazzotti (2006) interliga, como bases conceituais, o pós-positivismo de Yin (2001) e o construtivismo social de Stake (2009), e sintetiza dois critérios distintivos do estudo de caso: (1) uma investigação que focaliza um fenômeno social, original e complexo, retendo as características holísticas dos eventos da vida; (2) um estudo aprofundado e contextualizado de um fenômeno, que constitui um sistema delimitado.

Quanto à tipologia, os estudos de caso podem ser classificados como exploratórios, se a finalidade é obter informação preliminar sobre o objeto de estudo, descritivos, quando interessa descrever o “como”, ou ainda analíticos, sempre que problematizam, constroem ou desenvolvem uma nova teoria, confrontando-a com outras existentes (YIN, 2001). Todos pressupõem a interpretação da realidade pelo investigador.

A perspectiva interpretativa é uma orientação teórica baseada em duas correntes: (1) na *fenomenologia*, abordagem que reforça a compreensão do sentido dos acontecimentos e das interações pessoais, em situações particulares; tal implica que, na análise dos dados, o investigador considere formas múltiplas de interpretação, englobando o seu ponto de vista e a compreensão do pensamento subjetivo dos participantes; (2) e no *interacionismo simbólico*, abordagem que pressupõe a mediação da experiência humana pela interpretação, pois são as pessoas que atribuem significados a objetivos, situações e acontecimentos; os sentidos são produzidos e modificados através de um processo

interpretativo dinâmico, que engloba o contexto, as emoções e as interações sociais, que ligam o investigador e os participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A interpretação aplica-se a uma amplitude de objetos de investigação, desde uma pessoa a um grupo, evento ou instituição, quer se trate de um ou de casos múltiplos (LICHTMAN, 2013). Esta multiplicidade é visível nos verbos introdutórios dos objetivos alocados aos estudos de caso. Da súmula, realizada a partir de Coe (2012), Gomez, Flores e Jiménez (1996), Ponte (1994), Yin (2001), constam observar, explorar, situar, compreender, descrever, interpretar, explicar, comparar, analisar, verificar e comprovar.

Consequentemente, a investigação qualitativa ou de tipo interpretativo valoriza o processo e as dinâmicas do estudo, devidamente situado e contextualizado, a indução como forma de ajustamento processual do *design* de investigação (questão de partida, objetivos, instrumentos), as interações sociais entre participantes, o papel do(s) investigador(es) e o relato pormenorizado e fundamentado do caso. Contudo, o estudo de caso não se reduz à interpretação e descrição de situações, podendo apoiar-se em hipóteses construídas metodicamente. Para Tuckman (2000, p. 512), as “questões investigativas entre variáveis, a responder na investigação qualitativa ou no estudo de caso, não diferem basicamente das questões a responder na investigação quantitativa”. É importante sublinhar que o uso, cada vez mais comum, de métodos mistos (GÜNTHER, 2006; SERAPIONI, 2000), implica que o estudo de caso, conquanto predominantemente qualitativo, não seja unicamente uma técnica qualitativa, emergindo como quali-quantitativo, ou mesmo quantitativo (PONTE, 1994; PUNCH, 2011). Ou seja, apesar dos paradigmas quantitativo e qualitativo serem “diferentes a nível epistemológico e ontológico, é possível uma plataforma de entendimento, ao nível mais pragmático que é o das metodologias e métodos de recolha e análise de dados”, como afirma Coutinho (2004, p. 443).

Em conformidade, na área das Ciências da Educação, o estudo de caso proporciona inúmeras possibilidades de pesquisa e análise de um aluno, um professor, uma turma, um plano de ensino, um currículo, uma comunidade educativa, entre outras. Contudo, propicia igualmente o uso e abuso dos estudos de caso, pela aparente facilidade de recolha de dados e concretização da investigação (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Muitas pesquisas em educação, classificadas como estudos de caso, não se situam num enquadramento de diálogo coletivo de construção do conhecimento, ficando circunscritas a um círculo fechado, inacabado e descontínuo de uma escola ou turmas.

No que concerne aos professores-investigadores, estes procuram, nos estudos de caso, a vantagem de aprofundamento dos fenômenos em contexto real com recursos reduzidos (DUARTE, 2008; SANCHES, 2005). Além disso, é possível fazer coincidir o processo da investigação com ciclos e períodos instituídos no cotidiano escolar, quer seja um semestre, um ou mais anos letivos, o que facilita a concretização da pesquisa, pela integração no decurso de uma aula ou de um projeto. Todavia, o envolvimento dos professores, no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem (HOPKINS, 2008), pode prejudicar uma visão isenta da realidade. O professor-investigador, imerso no próprio contexto de pesquisa, corre o risco de não salvaguardar a necessária objetividade, face à ausência de distanciamento do objeto de estudo. Em consequência, para muitos investigadores, o estudo de caso transforma-se em sinónimo de facilitismo, amostra disponível e estudo de conveniência. Ou seja, corre-se o risco de uma leitura simples do real e de uma ilusão da transparência, como previne Bardin (2009). Em consonância, a interpretação dos dados torna-se superficial, sem recurso à situação e à história, configurando um caso parcial e descontextualizado, e não os caminhos e desafios de um estudo de caso (REY, 2002; STAKE, 2009).

No que se refere à generalização e aplicabilidade dos estudos de caso, observam-se duas posições em confronto. Para Yin (2001; 1984), não se pode generalizar a partir de um único caso ou de uma única experiência. Contudo, quando as generalizações se baseiam num conjunto de experiências, com aplicação do mesmo esquema de pesquisa em diferentes condições, é possível gerar hipóteses a testar, por replicação em contextos similares. Caso sejam confirmadas, o investigador pode gerar proposições teóricas aplicáveis a outros contextos, no que Yin (1984, p. 39) denomina de “generalização analítica”.

Por sua vez, Stake (2009) critica as restrições ao estudo do particular, pois o estudo intrínseco de um caso é complexo e os investigadores não conseguem evitar a generalização, aplicando o critério de semelhante ou diferente a outros casos conhecidos, naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos. Uma narrativa densa, pormenorizada e apelativa do estudo de caso pode originar uma “experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648). Esse processo é designado, por Stake (2009; 1978), como “generalização naturalística” e constitui uma alternativa às amostras representativas de uma população. Esta generalização pressupõe uma mudança de perspectiva, dado que, em vez de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o investigador deverá remeter essa decisão para o

leitor. Para tal, a narrativa deve ser densa, minuciosa e apelativa. Como acrescenta Flick (2005, p. 247-249) “a validação comunicativa” parte da “forma de apresentar os processos e os resultados”, ou seja, de uma “escrita reflexiva” e motivadora. Ou seja, a generalização ancora no relato de investigação, o qual irá fundamentar a decisão do leitor, quanto à aplicabilidade e generalização dos resultados a contextos semelhantes.

Em conformidade, Coimbra (2012, p.114) propõe uma matriz de análise, que aplicaremos no nosso estudo, a qual sintetiza as características fundamentais do estudo de caso, considerando oito categorias e respectivas subcategorias:

(1) Pluralidade do estudo de caso (pluralidade da realidade do mundo social; pluralidade de áreas de conhecimento; pluralidade de métodos e técnicas; interligação do paradigma qualitativo com o quantitativo; pluralidade tipológica);

(2) Realidade múltipla do mundo social (realidade complexa, plurideterminada, de interpretação subjetiva, localmente construída e interpretada);

(3) Produção científica na área (análise crítica da produção científica acumulada na área; análise retrospectiva e prospetiva; comparativa do comum e do particular);

(4) Construção processual do caso (seleção de fenómeno original e complexo; seleção gradual como princípio geral da investigação; formulação de questões; delimitação de fronteiras estudo-contexto; caracterização do contexto; consideração de perspetivas ou hipóteses alternativas; prioridade da qualificação, mas integração da quantificação; relevância do processo conjuntamente com o produto);

(5) Delimitação do estudo de caso (delimitação de unidades específicas do estudo (internas) e do contexto (externas); finalização do estudo não determinado por limites de recursos; finalização do estudo não determinado por limites de tempo);

(6) Recolha e análise de dados do estudo de caso (seleção de amostra abrangente e representativa; recolha de dados em contexto natural de investigação; análise de conteúdo qualitativa, passível de quantificação; análise balizada por mecanismos de controlo; interpretação dos dados com recurso ao contexto e a história; análise exaustiva de evidências múltiplas; triangulação de vertentes e análises diferenciadas mas complementares);

(7) Posicionamento do investigador (investigador como (auto) observador participante; observador não participante; investigador como instrumento-chave da recolha; intérprete e avaliador; atitude de vigilância crítica da própria subjetividade);

(8) Aplicabilidade das conclusões do estudo de caso (evidência de transformação dos contextos de ação dos participantes; impossibilidade de generalização estatística; relevância

dos resultados em termos de experiência vicariante; possibilidade justificada e triangulada de generalização; apresentação das conclusões em narrativa pormenorizada e apelativa; responsabilidade do leitor na generalização do estudo de caso).

Do breve enquadramento teórico efetuado, emergem as características globais de facilidade de acesso, abrangência e complexidade do estudo de caso. Por um lado, estas particularidades constituem vantagens, pela possibilidade de conhecer, descrever e interpretar (e, possivelmente, transformar) uma realidade social situada, através de uma visão aprofundada, multifacetada e interacionista dos participantes e do investigador. Por outro lado, tornam-se desvantagens, pela eventualidade de enviesamento dessa mesma realidade, se o investigador não mantiver uma atitude crítica de distanciamento, tanto mais necessária, quanto maior for o grau de familiaridade e imersão no contexto de pesquisa.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

A pesquisa incide na análise da aplicação de estudos de caso, por estudantes de mestrado a frequentarem Ciências de Educação, numa Universidade do Porto (Portugal), em três anos letivos consecutivos, 2010-11, 2011-12 e 2012-13, o último até maio de 2013. Para amostra, foram selecionadas 42 dissertações de mestrado de estudantes dos Cursos de Supervisão Pedagógica, Administração Escolar e Educação e Bibliotecas. O estudo pretende verificar se os projetos de investigação desenvolvidos incorporam criticamente a produção científica na área, contemplam a delimitação e construção processual da pesquisa, contextualizam a recolha e análise de dados, consideram o posicionamento do investigador e equacionam a aplicabilidade e generalização das conclusões.

Em consonância, optámos por uma pesquisa mista, predominantemente qualitativa. A conjugação quali-quantitativa justifica-se pelas vantagens de articulação qualitativa de dados descritivos, referentes ao problema em investigação, com sustentação quantitativa de dados numéricos, utilizando tratamento estatístico (COE, 2012). Na procura de respostas específicas, foi aplicada a técnica qualitativa de análise de conteúdo, com classificação através de categorização, visando identificar, ordenar e atribuir sentido ao conteúdo semântico dos textos analisados (VALA, 2005). A “agregação categorial ou interpretação direta”, tal como designada por Stake (2009, p. 89), teve por base algumas das categorias e subcategorias da matriz de análise do estudo de caso, proposta por (COIMBRA, 2012) e referenciada previamente. Com base nessas categorias e subcategorias, definidas a

*priori*, procedeu-se a uma aferição *a posteriori*, tendo em consideração o conteúdo estrutural e semântico dos 42 projetos de investigação, que compõem o *corpus* em análise.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com as categorias explicitadas anteriormente, procedeu-se à análise dos projetos de investigação concretizados pelos estudantes.

Tabela 1 – Análise da produção científica na área

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>%</b>
<b>Produção científica na área</b>	Análise da produção científica acumulada na área	100,0
	Análise comparativa do comum e do particular no estudo	9,5

No que se refere à produção científica na área, observa-se, na tabela 1, que as duas subcategorias apresentam resultados díspares. Embora os estudantes de mestrado concretizem, na totalidade, uma análise da produção científica acumulada na área, respeitante à problemática em estudo, sucede o oposto com a análise comparativa do comum e do particular, que apenas atinge 9,5%. Ou seja, é recorrente o enquadramento teórico ou revisão da literatura, que normalmente constitui a primeira parte estrutural de qualquer relato de investigação científica. Todavia, na prática, os estudantes não alcançam uma análise mais aprofundada, do comum e do particular, quer nos estudos que compõem o referencial teórico da sua pesquisa, quer comparativamente, em relação ao seu próprio estudo. Com frequência, a revisão toma a forma de resumos sucessivos de autores, num texto descritivo, sem a consistência de uma análise transversal e argumentativa de conceitos, teorias e pesquisas. Ora o posicionamento crítico do investigador, a partir da atualização científica, é essencial, para definir as coordenadas retrospectivas e prospetivas de um novo estudo (FLICK, 2005).

Tabela 2 – Análise da construção processual do estudo de caso

<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>%</b>
<b>Construção processual do estudo de caso</b>	Seleção de um fenómeno complexo	100,0
	Seleção gradual como princípio geral da investigação	7,1
	Formulação de questões	100,0
	Delimitação de fronteiras estudo-contexto	73,8
	Caracterização do contexto	100,0
	Consideração de perspetivas ou hipóteses alternativas	4,8
	Prioridade da qualificação, mas integração da quantificação	90,5
	Relevância do processo conjuntamente com o produto	54,8

Quanto à construção processual do estudo de caso, na tabela 2, todos os estudantes partem da seleção de um fenómeno complexo, na área das Ciências da Educação, o que transparece, com valores de 100%, na formulação das questões de investigação, incluindo a pergunta de partida, e ainda na caracterização do contexto. No que concerne a delimitação de fronteiras estudo-contexto (73,8%), esta não é demarcada em situações pontuais. Somente em casos residuais não é cumprida a regra do anonimato científico, com identificação do contexto de estudo, geralmente instituições de ensino.

Entre as áreas de intervenção selecionadas, visíveis nos títulos das dissertações, contam-se políticas educativas, gestão escolar e gestão intermédia, clima, cultura e liderança, supervisão, formação contínua e especializada, (in)satisfação docente, identidade profissional, currículo, bibliotecas escolares, pedagogia, didática, projetos educativos, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação.

A maioria dos estudos é mista, com prioridade da qualificação, mas integrando a quantificação (90,5%). Apesar de quase todos garantirem, nas opções metodológicas, a relevância do processo, apenas cerca de metade (54,8%) referencia efetivamente um processo contínuo, na análise e discussão dos resultados, enquanto os restantes incluem unicamente os resultados finais. Em consonância com uma lógica de produto, têm expressão mínima as subcategorias seleção gradual, como princípio geral da investigação (7,1%) e consideração de perspetivas ou hipóteses alternativas (4,8%). Mais uma vez, verifica-se um desfasamento entre a teoria e a prática, já observável na categoria 1.

Tabela 3 – Análise da recolha e análise de dados do estudo de caso

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>%</b>
<b>Recolha e análise de dados do estudo de caso</b>	Seleção de amostra abrangente e representativa	95,2
	Recolha de dados em contexto natural de investigação	90,5
	Análise de conteúdo qualitativa, sem quantificação	9,5
	Análise de conteúdo qualitativa, com quantificação	90,5
	Análise balizada por mecanismos de controlo	9,5
	Interpretação dos dados com recurso ao contexto e à história	47,6
	Análise exaustiva de evidências múltiplas	38,1
	Triangulação de vertentes complementares	50,0

Na recolha e análise de dados do estudo de caso, na tabela 3, os estudantes convergem na seleção de amostra abrangente e representativa (95,2%), com respetiva justificação, na recolha de dados em contexto natural de investigação e na análise de conteúdo

qualitativa, com quantificação, com igual resultado percentual (90,5%). Em cruzamento com a subcategoria prioridade da qualificação, mas integração da quantificação (cf. tabela 2), confirma-se o predomínio de uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, em complementaridade metodológica (GÜNTHER, 2006; SERAPIONI, 2000), tendo expressão mínima a análise de conteúdo qualitativa, sem quantificação (9,5%). A interpretação fundamentada dos dados, com recurso ao contexto e à história, é feita por 47,6% dos estudantes, o que fica aquém do esperado, em estudos de natureza qualitativa.

Conquanto metade dos investigadores apresente triangulação de vertentes complementares (50,0%), a análise de evidências múltiplas não é exaustiva (38,1%). Frequentemente, ocorre aprofundamento de uma das vertentes do estudo, em detrimento da(s) outra(s). A título de exemplo, há estudantes que, no estudo de caso, privilegiam os inquéritos por questionário, não apresentando o mesmo grau de pormenorização em relação aos inquéritos por entrevista. O resultado com valores mais baixos (9,5%) corresponde à análise balizada por mecanismos de controlo, dado que é diminuto o número de estudos com pré e pós-teste ou ciclos consecutivos de observação, recolha e análise de dados, em investigação-ação, entre outras possibilidades não aplicadas de controlo processual.

Tabela 4 – Análise do posicionamento do investigador

<b>Categoria 4</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>%</b>
<b>Posicionamento do investigador</b>	Investigador como (auto) observador participante	78,6
	Investigador como observador não participante	21,4
	Investigador como responsável pela recolha de dados	100,0
	Investigador como intérprete e avaliador	100,0
	Atitude de vigilância crítica da própria subjetividade	19,0

Relativamente ao posicionamento do investigador, na tabela 4, as subcategorias traduzem o seu grau de envolvimento e consciencialização. Todos os estudantes assinalam que o investigador assume a responsabilidade pela recolha de dados, sendo o intérprete e avaliador dos resultados obtidos (100%). Nos estudos de caso analisados, prevalece o investigador como (auto) observador participante (78,6%), em oposição ao observador não participante (21,4%). A imersão do investigador no contexto pode trazer vantagens de proximidade e facilidade de acesso aos dados, porém não é de molde a valorizar a atitude de vigilância crítica de quem pesquisa (19%), criando o risco de subjetividade e parcialidade. Na metodologia, a maioria dos estudantes justifica uma amostra de conveniência, que coincide com o contexto em que se situa profissionalmente. Em contraste,

nem ao longo do estudo, nem nas conclusões, fundamenta o seu posicionamento. Em consequência, o seu ponto de vista dilui-se no “nós” coletivo, por vezes explicitamente assumido como sujeito sintático do discurso.

Constata-se que o facto de o investigador ser (auto) observador participante pode condicionar a sua distanciamento, como intérprete e avaliador, da sua própria pesquisa. Ressalva-se, contudo, a impossibilidade de uma observação e interpretação inteiramente neutras da realidade social, tal como sublinhado por Flick (2005) e Stake (2009).

Tabela 5 – Análise da aplicabilidade das conclusões do estudo de caso

<b>Categoria 5</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>%</b>
<b>Aplicabilidade das conclusões do estudo de caso</b>	Evidência de transformação dos contextos de ação dos participantes	7,1
	Possibilidade justificada e triangulada de generalização	9,5
	Apresentação das conclusões em narrativa pormenorizada	95,2
	Referência à responsabilidade do leitor na generalização do estudo de caso	7,1

Por último, na aplicabilidade das conclusões do estudo de caso, constante da tabela 5, têm expressão mínima (7,1%) as subcategorias relativas à responsabilidade do leitor na generalização do estudo de caso e na transformação dos contextos de ação. Igualmente, são escassos os relatórios de investigação que fundamentam a aplicabilidade, com a possibilidade justificada e triangulada de generalização dos resultados (9,5%). A maioria afirma não ser possível a generalização, por se tratar de um estudo qualitativo, circunscrito a um contexto particular, não mencionando a possibilidade de replicação em contextos semelhantes, ou o papel do leitor nessa generalização (STAKE, 2009; YIN, 2001; 1984). Na globalidade, as conclusões dos projetos de investigação são pormenorizadas (95,2%), testemunhando um percurso individual e coletivo de conhecimento e descoberta.

## **VOZES DIALÓGICAS DO ESTUDO DE CASO**

Esse mesmo percurso, testemunhado nas vozes dialógicas da escrita, é visível nos textos de dois Estudantes de Mestrado (EM). Seleccionamos excertos das suas conclusões, pela pertinência do *design* metodológico e da construção do estudo de caso.

No entendimento de que é possível construir o conhecimento, este projeto, intitulado *Questionar para Aprender. O Questionamento como Estratégia de Aprendizagem Ativa na Aula de História*, focalizou o aperfeiçoamento de técnicas de questionamento, em contexto de sala de aula. A escolha do tema direccionou a revisão teórica e o estudo empírico. Assim, no enquadramento teórico, começámos por abordar criticamente a educação, o ensino e a

supervisão, apoiados em trabalhos de alguns investigadores (...). Posteriormente, analisámos as temáticas da aprendizagem ativa, dos modelos de aprendizagem e do questionamento, fundamentais ao estudo empírico. Centrando-nos no contexto deste trabalho, situámos ainda o ensino da História em sala de aula.

No estudo empírico, tratando-se de um estudo de caso simples, utilizámos a análise qualitativa, integrando, em complementaridade, a análise quantitativa. Os resultados do estudo, realizado com um grupo de controlo e um grupo experimental, foram objeto de comparação, com pesquisas de investigadores nacionais e internacionais [...]

Uma das limitações do estudo de caso está relacionada com o facto de a amostra estar circunscrita espacialmente, o que não permite generalizar resultados, a não ser por aproximação fundamentada a contextos semelhantes. Todavia, apesar desta limitação, temos a convicção de que este estudo pode contribuir para a construção de conhecimento útil, de outros professores de História, em contextos educativos similares (EM27 - Mestrado de Supervisão Pedagógica).

No sentido de fundamentar os procedimentos teóricos e metodológicos adotados, fizemos referência aos aspetos que, do ponto de vista epistemológico, fundamentaram o paradigma da investigação científica que privilegiamos, assim como as técnicas de recolha de informação, pelas quais optámos, de acordo com o quadro teórico respeitante a *Avaliação Institucional formativa – Avaliação Interna da escola*”.

Partindo das premissas de que as organizações são fenómenos complexos, que podem ser compreendidos de formas variadas, e que avaliar o contexto organizacional escolar só é possível tendo como referente diferentes modelos organizacionais de escola, abordámos, então, o agrupamento vertical em causa, cruzando diferentes perspectivas de autonomia que, na prática, se interligam e, por vezes, se complementam, proporcionando-nos uma análise mais rigorosa. [...] Na certeza, porém, de que as considerações tecidas se reportam a um contexto específico, não podendo, por isso, ser generalizadas ou transpostas para outros contextos, ainda que aparentemente similares.

Sendo certo que, relativamente às modalidades de autoavaliação ou avaliação interna e de avaliação externa, existe um conjunto de terminologias que, em nosso entender, pelas similitudes e diferenças, promovem o debate entre investigadores, também é certo que os conceitos de avaliação e de qualidade, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista social, político e organizacional têm de ser vistos como conceitos pluridimensionais, na medida em que não há uma definição simples ou unívoca de avaliação, nem uma definição única de qualidade em educação (EM40 - Mestrado de Administração Escolar).

Para uma análise mais fina, a cruzar com a aplicada anteriormente, de base categorial, ao *corpus* dos Projetos de Investigação, comparamos os dois excertos.

Em primeiro lugar, a estrutura do trabalho é similar, integrando a produção científica acumulada na área (categoria 1). Em ambos os exemplos é referida uma análise crítica, explícita semanticamente nas expressões “abordar criticamente” (EM27) e “uma análise mais rigorosa” (EM40), integrando o comum e o particular.

De igual modo, a construção processual do estudo (categoria 2) contempla a seleção de fenômenos complexos, considerando “conceitos pluridimensionais” e “cruzando diferentes perspectivas”, que “se interligam e, por vezes, se complementam” (EM40). Ambos os investigadores mencionam o contexto e respectivas fronteiras, “em contexto de sala de aula”, “no contexto deste trabalho” (EM27) e num “contexto organizacional”, que se reporta “a um contexto específico” (EM40). Cruzando com os outros projetos de investigação, observa-se a presença das subcategorias menos assinaladas, concretamente a seleção gradual e a consideração de perspectivas ou hipóteses alternativas. Aliás, esta última é recorrente em EM40, pelo reforço “de formas variadas” e “similitudes e diferenças”, uma vez que não há “uma definição simples ou unívoca”, “nem uma definição única”, em investigação.

Quanto à recolha e análise de dados do estudo de caso (categoria 3), e como ponto prévio, EM40 sublinha a pertinência da fundamentação epistemológica dos “procedimentos teóricos e metodológicos adotados” e EM27 referencia que “a escolha do tema direcionou a revisão teórica e o estudo empírico”. A pesquisa mista, quali-quantitativa, surge gradual e contrastiva, “com um grupo de controlo e um grupo experimental” (EM27) e “cruzando diferentes perspectivas” (EM40).

A argumentação crítica fundamentada, em ambos os excertos, faz emergir o posicionamento do investigador (categoria 4), como participante, intérprete e avaliador, em vigilância da sua subjetividade. Em oposição à maioria das pesquisas analisadas, são incorporadas evidências múltiplas, com triangulação de vertentes complementares (cf. tabela 3) e perspectivas ou hipóteses alternativas (cf. tabela 2).

Por último, a aplicabilidade das conclusões do estudo de caso é perspectivada nos dois excertos. Enquanto EM27 equaciona a possibilidade de aplicação em contextos educativos similares, por transposição didática, convocando “outros professores de História”, EM40 conclui pela impossibilidade de generalização ou transposição, pois cada organização escolar configura um contexto situacional único, em relação a outras instituições, “ainda que aparentemente similares”. É de realçar a utilização do modalizador “aparentemente,” que evidencia a voz do investigador no discurso escrito.

Ao contrário da maior parte dos projetos analisados, a procura de respostas às questões metodológicas é pautada, em EM27 e EM40, pela capacidade crítica, de análise e de síntese. Em acréscimo, os dois relatos apresentam um elevado nível de qualidade, quanto à estruturação textual e correção linguística. A construção da realidade no texto, e com mais acuidade tratando-se de estudos de natureza qualitativa, é imprescindível na relação entre o

investigador / escritor e os seus leitores. Sem registo textual não é possível haver divulgação, nem debate científico. Como afirma Flick (2005, p. 33), “ler e compreender textos torna-se um processo ativo de produção da realidade [...] transposto para a investigação qualitativa, isto significa que, na produção de textos, [...] aquele que lê e interpreta está tão implicado na construção da realidade como aquele que o escreveu”. Ou seja, nas Ciências Sociais, a comunicação do conhecimento ancora na capacidade de comunicação escrita do investigador e de interpretação do leitor, visto que se “adquire a consciência de que o conhecimento científico é sempre conhecimento científico apresentado” (BUDE, 1989, p. 527). Desta forma, a qualidade da revisão teórica e do estudo empírico interliga-se com a qualidade expositiva-argumentativa da escrita científica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não é linear caracterizar o estudo de caso, quer pela multiplicidade de definições, quer pela abrangência e complexidade. O estudo de caso pode ser classificado como um método, uma modalidade, uma técnica, um instrumento ou uma abordagem. Inscreve-se no paradigma qualitativo, mas usa com frequência técnicas de recolha e análise de dados quantitativos, configurando uma metodologia mista. Pode englobar apenas dados qualitativos ou igualmente numéricos, somente questões de investigação ou até mesmo hipóteses. Esta diversidade confere, ao estudo de caso, potencialidades de desocultação da realidade, em simultâneo com alguns condicionalismos, advindos de um uso pouco criterioso.

Assim, no estudo realizado, a maioria dos estudantes de mestrado, enquanto investigadores na área da Educação, adota o estudo de caso como metodologia, estratégia e instrumento, de forma singular, ou em conjugação com outras vertentes de pesquisa. Contudo, nem todos concretizam uma análise comparativa e crítica dos estudos existentes, ou interligam a teoria e a prática. O mesmo sucede com a integração de perspectivas alternativas, o uso de mecanismos de controlo, o distanciamento do investigador e a generalização dos resultados. Ora estes aspetos, não sendo devidamente acautelados e aprofundados, originam estudos incompletos, que não configuram verdadeiros estudos de caso. No entanto, é visível a consciencialização dos investigadores, na intencionalidade da compreensão multidimensional do “como” e do “porquê” de fenómenos da realidade social.

Em conclusão, a opção pelo estudo de caso permite uma investigação em contexto real e um conhecimento particularizado, numa perspetiva de descoberta, do processo e do produto. O conhecimento é construído dialogicamente, entre o investigador e o leitor,

pela produção e recepção de uma escrita científica, estruturada, interpretativa e crítica. Face às fragilidades detetadas nos projetos de investigação analisados, conclui-se, ainda, que é necessário reforçar a formação específica em metodologia, no Ensino Superior, de forma a dotar os estudantes das bases necessárias à construção e ao relato do estudo de caso.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf). Acesso em: 10 jun. 13.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BUDE, H. Der essay als form der darstellung sozialwissenschaftlicher erkenntnisse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, n. 41, p. 526-539, 1989.

COE, R. The nature of educational research – exploring the different understandings of educational research. In: ARTHUR, J. *et al.* (Ed.). *Research Methods & Methodologies in Education*. London: SAGE, 2012. p. 5-20.

COIMBRA, M. *O círculo da escrita*. O texto argumentativo e a consciência (meta) linguística no ensino secundário. 2012. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2012.

COUTINHO, C. P. Quantitativo *versus* qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In: *ATAS DO XVII COLÓQUIO ADMEE-EUROPA 2004*. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 436-448.

DUARTE, J. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação*, n. 11, p. 113-132, 2008.

FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica* (2. ed.). Lisboa: Ed. Monitor, 2005.

GOMEZ, G. R.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. *Metodologia de la investigacion cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 13.

HOPKINS, D. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 2008.

LICHTMAN, M. *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3 Ed.). London: SAGE, 2013.

PONTE, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94>. Acesso em: 15 jun. 13.

PUNCH, K. *Research Methods in Education* (reprinted). London: SAGE, 2011.

REY, G. *Pesquisa qualitativa em Psicologia. Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação e educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, n. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf>. Acesso em: 2 jul. 13.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>. Acesso em: 5 jul. 13.

STAKE, R. The Case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n. 2, p. 5-9, 1978.

\_\_\_\_\_. *A arte da investigação com estudos de caso*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. (Originalmente publicado em 1995).

TUCKMAN, B. *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. (Originalmente publicado em 1972).

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A.; PINTO, J. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2005. p. 101-128.

YIN, R. *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage, 1984.

\_\_\_\_\_. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. (Originalmente publicado em 1984).

\_\_\_\_\_. *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press, 2011.

Recebido em julho de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.