O QUE É UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO EM EDUCACÃO?

Marli André *

RESUMO

Na introdução do texto busca-se explicitar um conceito de rigor metodológico, que não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho. Em seguida, discute-se o conceito e os fundamentos do estudo de caso qualitativo em educação. Indicam-se ainda as fases em que se desenvolve um estudo de caso, tomando-se como exemplo os estudos de caso desenvolvidos no contexto de uma pesquisa que avalia o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). A parte final do texto descreve e comenta dois exemplos de pesquisa que deixam mais evidente a conveniência – ou não – do uso da denominação de estudo de caso.

Palavras-chave: Estudo de caso. Pesquisa educacional. Abordagem qualitativa.

ABSTRACT

WHAT IS A QUALITATIVE CASE STUDY IN EDUCATION?

First, this paper tries to make clear a concept of methodological strictness which is not measured by naming the type of research, but by making a clear and detailed description of the route followed by the researcher to reach the objectives and by clearing up the reasons for each methodological choice. Next, it discusses the concept and theoretical foundations of case study in education. Moreover, it points out the steps to conduct a case study taking as example case studies developed in the context of an evaluation research of a teacher education program called PROFORMAÇÃO. The final part describes and comments on two examples of research to clarify whether or not it is convenient to label the study as case study.

Keywords: Case study. Educational research. Qualitative approach.

Introdução

Muitos pesquisadores da área de educação ficam em dúvida sobre como podem identificar o tipo de investigação que estão realizando. Muitos perguntam: como eu "chamo" a minha pesquisa? E como o objeto de estudo, muitas vezes, está circunscrito a porções restritas da realidade ou a situações muito pontuais, a decisão do pesquisador, principalmente do iniciante, é considerar essas pesquisas como "estudos de caso". Por exemplo, um pós-graduando vai a **uma** escola coletar dados, faz umas poucas

* Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois, USA. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Endereço para correspondência: Rua Passo da Pátria, 1407, ap. 61, Bl 1. Bela Aliança. São Paulo, SP. CEP: 05085-000. marliandre@pucsp.br

entrevistas e conclui: este é um estudo de caso. Afinal, ele foi a **uma** escola...

Será que de fato, nessa situação, foi feito um estudo de caso? Eu diria que essa classificação foi, no mínimo, um tanto apressada. O que parece estar presente na cultura acadêmica, pelo menos para o pós-graduando, é uma convicção de que é necessário e obrigatório dar um nome a sua pesquisa. Acontece que nem sempre existe uma classe – ou tipificação – em que se pode enquadrar a pesquisa! Entretanto, como existe essa crença de que é preciso nomear, nos defrontamos com as mais esdrúxulas situações, como, por exemplo, um Programa de Pós-Graduação cujas teses e dissertações analisei, em que quase a totalidade das dissertações era classificada como exploratória. Outro Programa tinha a grande maioria dos trabalhos classificados como "descritivos". Será que isso representa mesmo as pesquisas do Programa ou é apenas uma forma simplificada de definir o enfoque metodológico? Está aí implícito um entendimento de metodologia bastante ultrapassado.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.

Desse modo, a definição do tipo de pesquisa torna-se um dos itens a ser mencionado na metodologia, se a sua tipificação for evidente, mas não é algo imprescindível, principalmente se não se tem ainda uma designação apropriada para identificá-la.

De acordo com essa premissa, de que o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo, e levando em conta que certos tipos de pesquisa são mais claramente definidos do que outros, cabe esclarecer o que é realmente o estudo de caso qualitativo em educação. Espera-se, com isso, diminuir os equívocos na classificação das pesquisas da área, além de ajudar a reduzir a ansiedade dos jovens pesquisadores pela nomeação da sua pesquisa.

O presente texto discute inicialmente o conceito e os fundamentos do estudo de caso. Em seguida, apresenta as formas de conduzi-lo, tomando como exemplo os estudos de caso desenvolvidos no contexto de uma pesquisa que avaliou o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO. A parte final do texto descreve e comenta uma situação que deixa mais evidente a conveniência de se utilizar – ou não – a denominação de estudo de caso.

Estudos de Caso – Conceitos e Fundamentos

Estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com métodos e finalidades variadas.

A origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social (HAMEL, 1993).

Na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social, os estudos de caso tinham inicialmente uma finalidade clínica: diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar o seu tratamento. Em direito, administração e medicina foram e ainda são usados como recurso didático, seja com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema. Muito popular atualmente é o método de *cases* na área de administração, que visa mostrar, por meio de um caso exemplar, como uma empresa ou organização pode estruturar-se, resolver problemas, vencer.

Em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido muito limitado: es-

tudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Esses estudos eram considerados "não experimentais", portanto menos "científicos" do que os estudos experimentais largamente utilizados na psicologia e na educação naquele momento. Contudo essa concepção de "estudo descritivo de uma unidade", que surge no contexto das abordagens quantitativas, vai permanecer na pesquisa educacional, originando uma série de equívocos e muitas críticas (MAZZOTTI, 2006).

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Peres e Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

O primeiro pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho.

O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais.

O terceiro pressuposto exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, o leitor pode confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias.

Stake (1994, p. 236) explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: "Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado", diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Stake (1995) distingue três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O intrínse-

co é aquele em que há interesse em estudar aquele específico caso. Por exemplo: uma experiência inovadora, que vale a pena ser investigada para identificar quais os elementos que a constituem, o que a faz tão distintiva, que recursos foram necessários para atingir este nível, que valores a orientam, que resultados obteve e assim por diante. Naturalmente, a pesquisa exigirá uma multiplicidade de fontes de dados, de métodos e procedimentos de coleta e análise de dados. O estudo de caso instrumental é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar. Pode-se escolher uma escola qualquer que vai ser a base para investigar como essa política é apropriada pelos atores escolares. O estudo de caso é coletivo quando o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para estudo. Por exemplo, na avaliação do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), buscamos seis diferentes escolas de três diferentes regiões do país, para estudar a qualidade do Programa e seus efeitos nas práticas de sala de aula dos professores cursistas.

Entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (ANDRÉ, 2005; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001**),** há dois traços comuns: a) o caso tem uma **particularidade** que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a **multiplicidade** de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade.

A pergunta chave é a seguinte: qual é o caso? Uma vez identificado o caso, precisa-se indagar: por que é importante estudá-lo? E após o reconhecimento de sua relevância, é necessário realizar o estudo, tendo em conta o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem.

Como se Desenvolve um Estudo de Caso Qualitativo?

Nisbett e Watts (apud ANDRÉ, 2005) indicam que o desenvolvimento dos estudos de caso seguem, em geral, três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. São definidas como três fases, mas são, de fato, referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras.

Fase exploratória

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – **o caso** –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa.

As questões ou pontos críticos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela sua pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo.

Tomemos um exemplo concreto de pesquisa com estudos de caso, a qual focalizou o PROFORMAÇÃO, para ilustrar como foram conduzidos os estudos de caso.

Para fins de melhor entendimento, far-se-á uma breve descrição do programa de formação docente. Operando na modalidade de educação a distância, com dois anos de duração, o PROFORMAÇÃO é um curso de nível médio, destinado à formação de professores leigos que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, pré-escolar e classes de alfabetização, das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. O PROFORMAÇÃO compõe-se de material autoinstrucional (32 Guias de Estudo, 32 vídeos e 32 Cadernos de Verificação

da Aprendizagem) reunidos em 4 módulos, semestrais. Cada módulo engloba: a) uma fase intensiva de 10 dias com atividades presenciais para o professor cursista (PC), realizadas em janeiro e julho, nas Agências Formadoras (AGF), sob a coordenação de professores formadores (PF); b) uma fase continuada distribuída por todo o semestre, abrangendo atividades autoinstrucionais de estudo individual dos Guias de Estudo, elaboração de memorial, provas bimestrais e atividades coletivas quinzenais com a supervisão de um tutor, o qual também visita as salas de aula dos cursistas.

Como se desenvolveu a pesquisa avaliativa sobre o PROFORMAÇÃO? Após contato com os gestores do Programa e com o material escrito disponível, definiu-se que o objetivo dos estudos de caso era investigar, em profundidade, o processo de implementação do PROFORMAÇÃO. As questões iniciais eram as seguintes: Qual a inserção dos cursistas na comunidade? Houve mudança nas práticas de sala de aula dos cursistas? Houve mudança nas concepções dos cursistas sobre ensino e aprendizagem? Qual o papel do memorial na constituição da identidade dos cursistas? O Programa afetou o desempenho e autoestima dos alunos dos cursistas?

Alguns aspectos novos surgiram no decorrer do estudo e foram incorporados aos questionamentos iniciais: destacou-se como importante a mudança na concepção de avaliação dos cursistas e na escrita dos memoriais. Destacou-se ainda como um importante fator relacionado ao PROFORMAÇÃO, a mudança nas políticas locais e nas condições materiais das escolas.

Para definição das unidades de análise (**os casos**) levou-se em conta: os recursos financeiros disponíveis para contratar pesquisadores de campo, o tempo total de duração da pesquisa, a abrangência regional do Programa (regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil) e os interesses dos gestores do Programa. A escolha dos locais foi pautada nos seguintes critérios: dois estados – Acre e Ceará – do primeiro grupo que iniciou o Programa e dois estados – Bahia e Tocantins – do segundo grupo. Em cada estado foram escolhidas duas Agências Formadoras, uma do norte e uma do sul do estado.

Os contatos iniciais foram fundamentais para definir quais as escolas e professores que seriam acompanhados, em que momento seria feita a coleta dos dados e que instrumentos seriam usados. As observações tiveram que ficar concentradas em uma escola de cada região pelas dificuldades de acesso (cinco delas ficavam em área rural) e pela necessidade de permanência do pesquisador em tempo integral no local. Quanto aos momentos de coleta de dados, definiu-se que haveria um período no início e outro no final do ano letivo, já que se pretendia verificar mudanças em práticas dos docentes e em desempenho de alunos. Quanto aos instrumentos, decidiu-se elaborar roteiros de observação e de entrevista, além de testes de simulação didática para os cursistas e testes de desempenho para os alunos.

Nessa fase ocorreu o preparo dos pesquisadores de campo. Depois da leitura do material escrito sobre o PROFORMAÇÃO, houve um treinamento realizado pela coordenadora da pesquisa com os seis pesquisadores, durante oito horas, para discussão dos objetivos da pesquisa e do conceito de estudo de caso em educação, para elaborar os instrumentos de coleta de dados, definir as tarefas e montar um cronograma de trabalho. Após cada visita ao campo foram feitas reuniões com os seis pesquisadores, para discussão coletiva dos dados e para preparação dos relatórios parciais e finais.

Delimitação do Foco do Estudo

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas.

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada.

Bassey (2003) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observar eventos** (e prestar atenção no que acontece) e **ler documentos**. O autor lembra que há um grande

número de manuais indicando como elaborar questionários, como conduzir entrevistas, como elaborar roteiros de observação, mas o que vai guiar uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema de pesquisa e o que se quer conhecer.

No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, **a entrevista** se impõe como uma das vias principais. Stake (1995) fornece boas sugestões sobre como conduzir a entrevista. Antes de tudo ele alerta que se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, pode não atingir seu objetivo. Fazer perguntas e ouvir é muito fácil, afirma Stake, mas fazer uma boa entrevista não é nada fácil. Segundo ele, o pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. Pré testar a entrevista numa situação similar à real deve ser uma rotina. No desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário. É importante que o pesquisador faça o relato da entrevista o mais próximo possível de sua ocorrência, para que não perca detalhes importantes. O bom entrevistador consegue não só refazer os depoimentos, mas submete o seu relato ao respondente, acrescenta Stake.

As observações, segundo Stake (1995) dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma *descrição incontestável* que sirva para futuras análises e para o relatório final. Na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto, pois segundo Stake (1995), para proporcionar experiências vicárias ao leitor, para "dar a sensação de ter estado lá", as circunstâncias em que ocorrem as situações precisam ser muito bem descritas. A observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso, adverte Stake (1995). O pesquisador fornece elementos que permitam apreender qual é a história, a situação, o problema. Algumas vezes pode parecer que não há uma história a ser contada, que não há o que aprofundar, comenta Stake (1995), porque a história só começa a tomar forma durante as observações e, geralmente, só emerge na fase final do relatório.

Quase todos os estudos incluem **análise de documentos,** sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos, mas ao mesmo tempo tem que estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados. É possível, também, como afirma Stake (1995) que o documento possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente. Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados.

Embora se tenha dado destaque às entrevistas, à observação e à análise documental como principais métodos de coleta de dados no desenvolvimento dos estudos de caso, há outras formas que podem ser associadas a essas, como, por exemplo, grupos de discussão ou focais, memoriais, mapas conceituais, dados estatísticos ou outros. O importante é não perder de vista os pressupostos que orientam o estudo de caso qualitativo.

Na pesquisa avaliativa do PROFORMAÇÃO foram utilizadas como métodos de coleta de dados:

a) registros escritos de observação da prática pedagógica dos professores cursistas nas escolas, em que foram explorados os seguintes núcleos temáticos: planejamento, uso do espaço e de gestão de sala de aula, uso de materiais concretos, relação professor-aluno e articulação entre os conteúdos e as experiências culturais dos alunos;

b) registros de observação dos encontros quinzenais em que os professores cursistas se reuniam com os tutores para esclarecer as dúvidas sobre o material autoinstrucional, para entregar seus exercícios e discutir questões de sua prática pedagógica;

c) registros de observação das reuniões com todos os cursistas em julho e janeiro;

d) entrevistas com professores cursistas, tutores, professores formadores, gestores locais, regionais e nacionais, buscando verificar suas expectativas e opiniões sobre o Programa;

e) aplicação de testes de simulação didática aos professores cursistas para verificar seu conhecimento de ensino de português, matemática e didática, tanto no início quanto ao final de um ano de participação no Programa;

f) análise de memoriais elaborados pelos professores cursistas;

g) aplicação de testes de desempenho aos alunos, em português e matemática, no início e ao final de um ano letivo.

Foram feitas duas visitas em cada escola, com duração aproximada de 10 dias (os pesquisadores ficaram residindo no local), o que resultou num mínimo de 80 horas de observação em cada local pesquisado. Em uma das escolas foi realizada uma terceira visita para devolutiva dos dados aos participantes e discussão conjunta. Um ano após a conclusão do Programa foi feita nova visita à sala de aula de todos os cursistas para avaliar o que permaneceu – ou não – em sua prática docente.

Análise Sistemática dos Dados e Elaboração do Relatório

A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é vai sendo "aprendido" no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

Já na fase exploratória surge a necessidade de juntar o material, analisar previamente as informações e torná-la disponível aos participantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e acuidade do que foi registrado. Esses "rascunhos" de relatório podem ser apresentados aos interessados por escrito ou sob outras formas. Na avaliação do PROFORMAÇÃO, os dados preliminares dos estudos de caso foram divulgados basicamente por meio de fotos e de reprodução de depoimentos, a todas as Agências Formadoras, em uma teleconferência. Os participantes puderam fazer questões ao vivo e dar suas opiniões sobre o que lhes foi apresentado. As reações, observações e críticas foram levadas em conta na continuidade do estudo.

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente concluída. O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. Nessa tarefa, o pesquisador pode utilizar alguma forma de codificação, como letras ou outro código, pode usar canetas de diferentes cores para distinguir temas significativos ou pode recorrer aos recursos de computador e até usar um software que destaque palavras ou expressões significativas. Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, em que aspectos comuns serão reunidos, pontos de destaque separados e realizadas novas combinações ou desmembramentos.

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo.

De um ponto de vista bastante prático é preciso reservar um longo período de tempo para a análise dos dados, para que seja possível ler e reler inúmeras vezes o material, voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refazê-los, submetê-los à crítica de um colega ou dos participantes e reestruturá-los novamente até chegar a

uma reprodução do caso em sua complexidade e em seu dinamismo próprio.

A elaboração do relatório final é um grande desafio na condução do estudo de caso, pois exige certa habilidade de escrita por parte do pesquisador. Os relatos de caso apresentam geralmente um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações. A preocupação é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Nos estudos de caso do PROFORMAÇÃO, os dados foram originalmente organizados por Agência Formadora e cada caso (a unidade era a escola) foi relatado individualmente segundo quatro eixos analíticos: o contexto das escolas; a inserção da professora na comunidade; o uso do espaço e estratégias de gestão da sala de aula; e a articulação dos conhecimentos com as experiências culturais dos alunos. Dessa análise preliminar passou-se a uma fase mais elaborada em que os dados dos seis estudos de caso foram reunidos em torno das categorias e apresentados de forma agregada. Os aspectos destacados no relatório final foram: mudanças na prática pedagógica dos cursistas, mudanças em suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, mudanças na autoestima, mudanças no desempenho dos cursistas e mudanças na escrita dos memoriais. Foram ainda destacados, no relatório, as mudanças nos locais e nas políticas locais e o impacto social do Programa.

A prova dos nove: por que é – ou não – um estudo de caso qualitativo?

Esclarecidos os princípios que orientam o estudo de caso qualitativo e descritas as formas de conduzi-lo, resta comentar alguns exemplos em que se investigou uma unidade (ou múltiplas), mas não se cumpriu as exigências de um estudo de caso qualitativo.

O primeiro exemplo é uma pesquisa que realizei com Sonia Kramer, Andrea Brandão, Maria Betariz Albernaz e Sandra Cardoso, em 1983, quando analisamos as práticas de alfabetização de 20 professoras da rede pública do Rio de Janeiro, consideradas bem sucedidas por terem tido um índice de aprovação de 80% ou mais em suas turmas no ano anterior (KRAMER; ANDRÉ, 1984). As professoras atuavam em 12 escolas de diferentes bairros da cidade. A coleta de dados centrou-se basicamente na observação das salas de aulas dessas professoras. Cada pesquisadora ficou responsável por observar uma ou duas professoras durante aproximadamente um semestre letivo, com visitas semanais às salas de aula. Uma das conclusões da pesquisa foi que as práticas de alfabetização das professoras eram muito variadas: algumas se aproximavam do tipo "tradicional", seguindo de perto a cartilha, obedecendo a uma sequência bastante rígida de atividades e interagindo com as crianças de forma quase autoritária. Outras desenvolviam atividades bem criativas e estimulavam a participação e a imaginação das crianças. E havia ainda aquelas que combinavam formas mais convencionais com situações de estímulo à inventividade e à participação dos alunos. Concluímos que não havia um modelo único de boa alfabetizadora, mas não tínhamos elementos para analisar mais profundamente a razão de tanta variedade. Como tínhamos feito apenas observações, deixamos de explorar em que medida essa variação estava relacionada com o contexto institucional em que as professoras atuavam. Sabíamos que algumas tinham um ambiente estimulante, contavam com o apoio de uma gestora comprometida, outras nem tanto. Ficaram muitas perguntas: qual delas contava com suporte pedagógico na escola? De que tipo? Quais escolas tinham um projeto pedagógico? Como era estruturado o trabalho na escola? Qual a relação da escola com as famílias? E com a Secretaria de Educação? E com a política vigente? Faltaram, portanto, muitos elementos para uma análise mais aprofundada da problemática das alfabetizadoras bem sucedidas. Por isso demos à nossa pesquisa o seguinte título: Estudo sobre Alfabetizadoras bem sucedidas. Embora tivéssemos nos centrado em unidades (as professoras), que poderiam ter-se tornado casos, deixamos de abranger as múltiplas dimensões do trabalho docente cotidiano e, portanto, não aprofundamos suficientemente nossas análises. Não construímos casos.

Outro exemplo foi a pesquisa que objetivou mapear as políticas de apoio aos docentes no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Fizemos um exaustivo levantamento de documentos oficiais

nos sites das secretarias de educação dos estados e municípios selecionados, solicitamos documentos complementares e localizamos pesquisas sobre o tema. Para complementar esse mapeamento, realizamos estudos de campo em 15 secretarias de educação de estados e municípios das cinco regiões do país. A coleta de dados nessas secretarias incluiu basicamente a realização de entrevistas com os responsáveis pela implementação das políticas – o secretário ou secretária de educação e seus assessores – e exame de documentos. Poderíamos ter visitado escolas, entrevistado professores e gestores, observado encontros formativos, conversado com pais e com alunos, coletado produções de alunos e de professores. Só assim teríamos elementos para uma análise multidimensional e aprofundada da política de apoio aos docentes de cada secretaria, que nos permitiria construir casos. Todavia as condições (tempo exíguo, abrangência nacional, demora no acesso ao campo) para realização da pesquisa não permitiram. Fizemos estudos de campo, não de caso.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A**. Estado da arte das políticas docentes no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HAMEL, J. **Case study methods**. London:SAGE Publications, 1993.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M .E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 65, n. 151, p. 523-537, set./dez. 1984,.

MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações,** v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London**:** SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebido em 16.05.2013
Aprovado em 28.07.2013