

Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal*

Maria Assunção Flores

Resumo:

Neste artigo discutem-se algumas questões relativas à investigação qualitativa numa perspectiva longitudinal, com base num estudo empírico realizado em Portugal, que incidiu sobre a natureza, os processos e os contextos de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e de mudança dos professores ao longo dos dois primeiros anos de ensino. Abordam-se aspectos relativos às decisões metodológicas tomadas, à problemática da validade, fiabilidade e relevância, bem como ao papel do(a) investigador(a) e à ética da investigação.

Palavras-chave: Pesquisa educacional; Investigação qualitativa; Professores-formação

Professora do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho - Portugal
Doutora em Educação

Introdução

O modo como estudamos os professores reflecte o valor que lhes reconhecemos e atesta o tipo de pessoas que julgamos serem e que deveriam ser. (GOODSON, 2000, p.14, grifo do autor).

Compreender o modo como os professores se desenvolvem profissionalmente ao longo das suas carreiras implica a consideração do(s) modo(s) como eles aprendem (e aprenderam) a ensinar bem como a análise dos (complexos) factores pessoais e contextuais que influenciam o seu crescimento profissional. Esta problemática inclui um conjunto de questões complexas e interdependentes: o que se entende por aprendizagem profissional? De que forma os professores valorizam os diferentes processos e contextos de aprendizagem profissional? Que influência exerce a biografia pessoal nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores ao longo das suas vidas profissionais? Que impacto têm factores de natureza contextual na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho? Como se processa (e como se define) a socialização profissional e quais são os factores que a influenciam e que influenciam a forma como os professores vêem a profissão docente? Quais são as implicações das variáveis idiossincráticas e contextuais (e a articulação entre elas) no processo de tornar-se (e ser) professor?

A literatura que tem sido produzida neste âmbito revela que a formação de professores (VONK, 1995; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; FLORES, 2001, 2003a), o(s) modo(s) como o profissionalismo docente é definido, enquadrado e (re)construído (CARLGREN, 1999; WHITTY, 2000; HARGREAVES, 2000; FLORES, 2003b; FLORES; SHIROMA, 2003) e a existência de oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional dentro e fora da escola (LIEBERMAN, 1996; ERAUT, 2001; DAY, 1999, 2001) constituem factores determinantes no crescimento profissional de professores *qualificados e motivados* e na promoção da qualidade do ensino. Alguns estudos têm também demonstrado os efeitos das condições de trabalho, da(s) cultura(s) e da(s) liderança(s) escolar(es) na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (NIAS; SOUTHWORTH;

YEOMANS, 1989; COLE, 1991; HARGREAVES, 1994; FERNANDEZ, 2000; LITTLE, 2001; WILLIAMS; PRESTAGE; BEDWARD, 2001), bem como no seu moral e compromisso profissional (WEISS, 1999). Há ainda investigações que apontam para a importância decisiva dos primeiros anos de exercício autónomo de funções docentes na(s) forma(s) como os professores entendem e exercem a profissão (VONK, 1993, 1995; MARCELO, 1994), período durante o qual se verifica uma “aprendizagem intensa” com repercussões na (trans)formação da identidade profissional, na medida em que as crenças, os valores e as perspectivas (pessoais) são problematizados face às influências (fortes) do local de trabalho.

Neste contexto, um número crescente de investigadores tem chamado a atenção para a complexidade e o carácter peculiar inerentes à fase de iniciação ao ensino à qual é necessário dar mais atenção, nomeadamente através de programas de apoio, de orientação e de indução profissional (TICKLE, 1994; HARDY, 1999; FLORES, 2000; BRAGA, 2001; ALVES, 2001). Como salientam Calderhead e Shorrock (1997, p.20), é fundamental desenvolver “quadros teóricos mais abrangentes para compreender melhor o tipo de crescimento profissional que ocorre nos primeiros anos de ensino.” Compreender o modo como os professores actuam em contexto, as suas expectativas e necessidades, as suas limitações e constrangimentos constitui um aspecto chave na promoção de oportunidades de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional relevantes.

A reflexão sobre todos estes aspectos levou-nos ao *design* de uma investigação (FLORES, 2002) que contemplasse a natureza dinâmica, processual e complexa da aprendizagem, do desenvolvimento e da mudança dos professores (com particular incidência nos primeiros anos de ensino). Esta foi uma das questões que sempre nos suscitou particular interesse, enquanto investigadora e formadora de professores (no âmbito da formação, quer inicial, quer contínua) nomeadamente no que se refere à(s) forma(s) como se processa a aprendizagem profissional e como os professores vêem (e reconstróem) o seu próprio itinerário formativo ao longo das suas carreiras e o(s) modo(s) como valorizam os diferentes contextos e processos de formação e de desenvolvimento profissional (temática que já havia sido objecto do nosso estudo em investigações anteriores (FLORES, 2000).

O *design* da investigação: a opção pela abordagem qualitativa longitudinal

A problematização de aspectos teóricos e conceptuais (que enunciámos atrás, ainda que de forma breve) sobre a natureza do processo de *tornar-se* professor (e do seu desenvolvimento profissional) conduziu à emergência das questões que nortearam a investigação de que damos conta neste artigo (FLORES, 2002):

- a) O quê, como e em que circunstâncias é que os professores aprendem no local de trabalho?
- b) Como é que os professores se desenvolvem profissionalmente ao longo do tempo e que factores impedem ou facilitam o seu crescimento profissional?
- c) Como, quando e por que é que os professores mudam (ou não mudam) ao longo do tempo e que factores determinam o processo de mudança?

Para estudar a natureza e os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de mudança ao longo dos primeiros anos de ensino, procedemos a uma análise exaustiva das biografias pessoais dos professores (a sua experiência enquanto alunos, as motivações para entrar num curso de formação de professores, as imagens que possuíam sobre ser professor, sobre o ensino e sobre a escola enquanto local de trabalho), da sua experiência de formação (enquanto alunos futuros professores e enquanto professores estagiários), da sua experiência na sala de aula e da(s) cultura(s) dos contextos escolares nos quais exerceram a actividade docente ao longo dos dois primeiros anos de exercício autónomo de funções docentes (ver Figura 1).

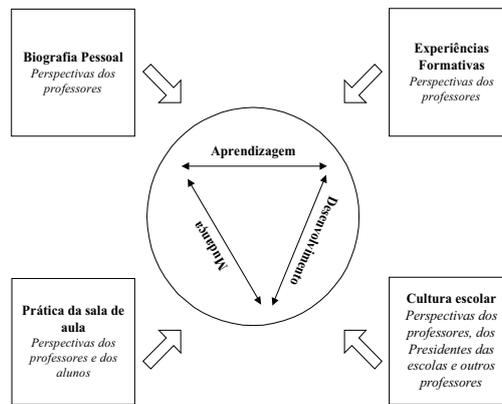


Figura 1: Síntese dos principais aspectos norteadores da investigação

Como se depreende da leitura da Figura 1, embora o estudo se tivesse centrado primordialmente nas percepções dos professores principiantes ao longo de dois anos ($n=14$), no decorrer do percurso de investigação decidimos incluir outros actores, nomeadamente os alunos, outros professores que trabalhavam nos mesmos contextos escolares ($n=627$) e os Presidentes dos Conselhos Executivos das respectivas escolas ($n=18$), no sentido de aprofundar questões ligadas à aprendizagem no local de trabalho (sobretudo no que toca aos efeitos da(s) cultura(s) e da(s) lideranças(s) escolar(es) no processo de desenvolvimento profissional dos docentes) e à mudança dos professores na perspectiva dos seus alunos ($n=891$).

Esta perspectiva holística implicou, desde logo, a adopção de uma metodologia que possibilitasse a compreensão da natureza dinâmica e da complexidade dos processos que pretendíamos estudar. O desenvolvimento de um determinado projecto de investigação pressupõe sempre a consideração e a análise do espectro de possibilidades que os chamados “paradigmas de investigação” oferecem. Por outras palavras, para além dos aspectos mais técnicos ou instrumentais (por exemplo, a escolha dos métodos para a recolha e análise dos dados), a opção por uma determinada abordagem investigativa implica uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos que lhe estão subjacentes.

A estas questões não está alheia a discussão (longa e controversa) sobre a investigação qualitativa e quantitativa¹ (HAMMERSLEY, 1992; BRANNEN, 1992; MASON, 1994; SILVERMAN, 1997; BRYMAN, 2001) no campo das Ciências Sociais, e mais concretamente, no domínio das Ciências da Educação. Neste contexto, as posições variam entre perspectivas mais radicais que assentam na existência de dois paradigmas opostos e incompatíveis com base nos seus pressupostos epistemológicos e filosóficos e posições que apontam para a sua complementaridade. Há autores que reclamam que uma visão dicotómica não se justifica e advogam uma perspectiva *horses for courses*, segundo a qual a escolha de uma determinada abordagem depende dos propósitos e das circunstâncias da própria investigação (MURPHY; DINGWALL; GREATBATCH; PARKER; WATSON, 1998).

Como já referimos, a natureza dinâmica e complexa dos fenómenos que pretendíamos estudar ditou a opção por uma abordagem metodológica que contemplasse a variedade e complexidade das variáveis envolvidas no(s) processo(s) de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e de mudança dos professores. Nesta óptica, os princípios da chamada abordagem qualitativa² aplicavam-se ao âmbito, propósitos e circunstâncias da nossa investigação que pretendia analisar estes processos sobretudo do ponto de vista dos próprios professores. Bryman (1988, p.46) descreve-a do seguinte modo: “a perspectiva de estudar o mundo social que procura descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados.”

As características e potencialidades desta abordagem têm sido identificadas por alguns investigadores qualitativos (BRYMAN, 1988; MURPHY; 1998; BRYMAN, 2001; HOLLIDAY, 2002), das quais se destacam a flexibilidade do *design* da investigação, a perspectiva holística e a ênfase no processo. É ainda de salientar a importância do contexto (e da sua influência na(s) forma(s) como as pessoas vêem e compreendem determinado fenómeno) – que esta perspectiva reconhece – na medida em que “os contextos influenciam e são influenciados pelas perspectivas/construções das pessoas que neles habitam.” (GUBA; LINCOLN, 1989, p.175).

Esta perspectiva pareceu-nos adequada para investigar a forma como os professores principiantes aprenderam no local de trabalho, o que aprenderam e em que circunstâncias o fizeram a partir do seu ponto

de vista. Por outro lado, permitiu ainda analisar o(s) modo(s) como eles mudaram (ou não mudaram) ao longo do tempo e o(s) sentido(s) que associaram ao seu próprio processo de mudança e aos factores que o determinaram. Deste modo, optámos por uma metodologia eminentemente qualitativa (e longitudinal) a par de um conjunto de pressupostos que nortearam todo o processo de investigação:

- a) a natureza emergente (GUBA; LINCOLN, 1989) e flexível do *design* da investigação e o processo interactivo e iterativo (MILES; HUBERMAN, 1984) com base no qual se recolheram, reduziram e interpretaram os dados numa “inter-relação constante entre a fase de recolha e de análise dos dados” (GUBA; LINCOLN, 1989, p.178);
- b) o “envolvimento directo” dos participantes no “processo hermenêutico” encarado como uma “construção conjunta” (GUBA; LINCOLN, 1989). As transcrições das entrevistas, bem como as várias versões das respectivas análises, foram enviadas aos participantes para acrescentarem informações e/ou comentarem a interpretação dos dados;
- c) a natureza contínua do processo de negociação entre a investigadora e os participantes (GUBA; LINCOLN, 1989; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995) numa perspectiva colaborativa.

Os dados foram recolhidos em cinco momentos³ (ao longo de dois anos) através de entrevistas semi-estruturadas (principal técnica utilizada) junto dos professores principiantes (bem como dos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas envolvidas no estudo), de questionários (aplicados a todos os professores em cada uma das escolas), de relatos (elaborados pelos alunos dos 14 professores directamente envolvidos na investigação), de reflexões e de relatórios realizados pelos professores principiantes.

Dada a natureza eminentemente qualitativa da investigação e o carácter dinâmico dos fenómenos em estudo, o processo de análise foi realizado de acordo com uma interacção contínua entre a recolha e a interpretação dos dados (BRYMAN; BURGESS, 1994; KVALE, 1996), de tal forma que a análise da informação numa determinada fase ditou e orientou a fase seguinte (GUBA; LINCOLN, 1989; MILES; HUBERMAN, 1994). Como já mencionámos, as transcrições e as várias versões das análises/interpretações dos dados foram enviadas aos professores para comentarem e/ou acrescentarem outras informações, técnica que Kvale (1996) designa *re-interview*.

No processo de análise propriamente dito, recorreremos a uma abordagem indutiva, tendo as categorias e os temas substantivos sido definidos à medida que emergiam dos dados, de acordo com os princípios gerais da *grounded theory*⁴ (isto é, a “descoberta da teoria que emerge dos dados”), como sugerem Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (1990). De referir ainda que o processo de análise dos dados foi realizado de acordo com duas fases: uma análise vertical (MILES; HUBERMAN, 1994) em que se analisaram as entrevistas dos professores separadamente; uma análise comparativa ou horizontal (MILES; HUBERMAN, 1994), tendo sido utilizado o método da “análise comparativa constante” (GLASER; STRAUSS, 1967) do modo a identificar padrões e/ou temas similares, bem como diferenças nos relatos dos participantes.⁵

Validade e Relevância

A problemática da validade, relevância e fiabilidade constitui um aspecto fundamental em qualquer projecto de investigação, mormente no contexto de uma investigação qualitativa (e longitudinal no caso em análise) relativamente à qual se têm discutido estes princípios básicos, que têm sido objecto de alguma controvérsia e até contestação (SHIPMAN, 1988; GUBA; LINCOLN, 1989; HAMMERSLEY, 1992; LEININGER, 1994; KVALE, 1996; SILVERMAN, 1997; MURPHY, 1998; ALTHEIDE; JOHNSON, 1998; SEALE, 1999). Enquanto alguns autores advogam o uso dos conceitos de fiabilidade e validade para julgar a qualidade de um estudo de natureza qualitativa (KIRK; MILLER, 1986), outros propõem outras formas de verificar a sua validade (LINCOLN; GUBA, 1985; GUBA; LINCOLN, 1989; MURPHY, 1998). O que está em causa é sobretudo a questão de saber se é possível identificar um conjunto de princípios e de critérios com base nos quais se pode avaliar a qualidade (e validade) de um estudo qualitativo. Com outros autores (GUBA; LINCOLN, 1989; MURPHY, 1998), consideramos que tais critérios são passíveis de serem identificados, ainda que o consenso relativamente a esta questão não seja tarefa fácil. Como sustentam Miles e Huberman (1994), não existem cânones ou regras infalíveis para a determinação da validade de um estudo de natureza qualitativa.

Os conceitos de validade e fiabilidade, profusamente utilizados no domínio da investigação educacional, suscitam um conjunto de questões, a começar pela sua própria definição. A validade é normalmente entendida como a “verdade”, “interpretada na medida em que determinada investigação representa de forma fiel o fenómeno social que descreve” (HAMMERSLEY, 1990, p.57). Por seu turno, a fiabilidade⁶ é definida, de forma geral, como a “consistência dos resultados da investigação” (KVALE, 1996, p.235). Aliada a estes conceitos surge ainda a noção de relevância. Por outras palavras, trata-se de colocar as seguintes interrogações: Será a investigação relevante em relação ao campo de conhecimento em que se insere? Até que ponto os dados da investigação reflectem a realidade (ou as realidades) estudada(s)? Existem dados e pormenores suficientes para que a investigação possa ser julgada em termos da sua credibilidade? Até que ponto são fiáveis os resultados da investigação? Não existem receitas para lidar com estas e outras questões que se colocam ao(à) investigador(a) no momento de se questionar sobre a validade e relevância de determinada investigação, não só no seu início, mas também no processo do seu desenvolvimento.

Neste âmbito, registam-se diferentes posições (GUBA; LINCOLN, 1989; BLOOR, 1997). Na linha de outros investigadores, no contexto da investigação longitudinal em análise, baseámo-nos nas noções de validade e relevância. A primeira relaciona-se com aspectos de autenticidade e *verdade* na medida em que representam “a forma como outros constróem o seu mundo social”, tal como sugerem Lincoln e Guba (2000); a segunda prende-se com a importância da problemática em estudo e o contributo da investigação em causa para o conhecimento neste domínio (HAMMERSLEY, 1992). Como argumenta Kvale (1996), validar é verificar, questionar e teorizar, o que pressupõe a resposta às questões o quê?, como? e porquê?.

Enquanto alguns autores sugerem o recurso ao *member checking* (ou *respondent validation*) e à triangulação como meios de testar a validade de uma determinada investigação de natureza qualitativa (LINCOLN; GUBA, 1985; GUBA; LINCOLN, 1989), outros criticam estes métodos com base na sua ineficácia e inadequação para validar os resultados de determinado estudo⁷ (HAMMERSLEY, 1992; SILVERMAN, 1993; BLOOR, 1997). Contudo, mesmo os mais críticos reconhecem a sua *relevância* em termos de validade, na medida em que podem contribuir para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise:

Nenhuma das técnicas pode validar os resultados, mas ambas podem ser relevantes em termos de validade, na medida em que podem produzir novos dados que trazem uma nova luz para a investigação e proporcionar um novo estímulo para análises mais profundas e ricas. (BLOOR, 1997, p.49).

Tendo presente estas questões (e a controvérsia que elas suscitam) em termos de validade e relevância da investigação, tomámos como referência um conjunto de considerações no sentido de evitar algum enviesamento no processo de investigação e de promover a sua credibilidade:⁸

- a) proceder a uma descrição detalhada do enquadramento teórico e metodológico da investigação, bem como os procedimentos utilizados para a recolha e análise de dados (e sua justificação) com vista a proporcionar ao(à) leitor(a) o julgamento sobre a sua validade;
- b) clarificar os pressupostos do(a) investigador(a) para que o(a) leitor(a) possa estar consciente dos valores e ideias que nortearam a investigação e as suas possíveis implicações;
- c) proporcionar uma descrição pormenorizada do contexto da investigação (que Guba e Lincoln (1989) denominam de *thick description*) para que o(a) leitor(a) possa ter acesso ao contexto global em que a investigação foi conduzida.

A tomada de consciência dos “riscos” e implicações das opções metodológicas e das formas de conduzir determinada investigação constitui um aspecto de extrema importância quando se pretende garantir a validade e relevância dos resultados. Uma das questões-chave é o processo de análise dos dados em virtude dos problemas que determinados métodos podem suscitar. No nosso caso, optámos pelo *member checking* e pela triangulação. No primeiro caso, e embora tendo presente a sua controvérsia enquanto “teste de validade”, considerámos que se trata de uma técnica que, por permitir aos participantes comentar as suas próprias afirmações, bem como os comentários da investigadora, proporcionou uma abordagem mais compreensiva e profunda dos fenómenos em estudo, sobretudo num projecto de investigação longitudinal como foi o nosso, na medida em que a reflexão sobre o próprio processo de análise contribuiu para abrir novas perspectivas sobre os temas em discussão e

para determinar o(s) curso(s) da própria análise. Por seu turno, a triangulação (no nosso caso de métodos, de fontes de informação e de investigadores), apesar das críticas para efeitos de validade dos dados, proporcionou a análise (e confronto) quer das similaridades, quer dos dados negativos, o que, mais uma vez, contribuiu para uma visão mais holística e profunda da aprendizagem, do desenvolvimento e da mudança dos professores (em início de carreira). Foi ainda particularmente importante a validação das categorias emergentes por outro investigador (e do próprio processo de codificação), um processo que Silverman (1993) designa *inter-rater reliability*.

Questões de natureza ética

Conceber e desenvolver um projecto de investigação, para além da clarificação das opções metodológicas (e sua justificação) e da problemática da validade, fiabilidade e relevância, implica, de igual modo, a consideração de um conjunto de aspectos de natureza ética que o(a) investigador(a) não pode deixar de ponderar. O debate em torno dos princípios éticos inerentes ao processo de investigação tem sido vivo e até algo polémico (DINGWALL, 1980; NACHMIAS; NACHMIAS, 1981; PUNCH, 1994; KVALE, 1996), sobretudo no que respeita às decisões em relação ao *design* da investigação, mas também no que se refere à sua implementação e à divulgação dos resultados. A literatura revela sobretudo preocupações relacionadas com o papel do(a) investigador(a) na condução do processo de investigação (e sua relação com os participantes), com os direitos dos participantes (e, conseqüentemente, com as relações de poder entre estes e o(a) investigador(a)) e com o equilíbrio entre benefícios e riscos, mormente quanto às eventuais repercussões da divulgação dos resultados da investigação nos sujeitos que participam em determinado estudo. Se uma perspectiva mais utilitarista de ética em contexto de investigação questiona sobretudo a relação benefícios/riscos, uma visão deontológica ou kantiana dá relevo às pessoas implicadas e enfatiza os direitos dos participantes (MURPHY, 1998). Todas estas considerações dependem, evidentemente, da natureza, dos propósitos e das circunstâncias de determinado estudo.

No nosso caso, consideráramos as seguintes questões: como obter o consentimento informado? É possível garantir o consentimento (totalmente)

informado *a priori* quando se trata de um *design* de investigação emergente e flexível? Como respeitar os direitos dos participantes no contexto de um estudo longitudinal, que requer uma focalização atenta e continuada nos sujeitos, nomeadamente no que se refere à sua autonomia e privacidade? Como lidar com os direitos dos participantes em termos da sua própria interpretação dos resultados? Quem tem acesso aos dados recolhidos? Qual é o papel da investigadora no contexto de uma investigação qualitativa longitudinal com estas características? É possível respeitar o anonimato quando se procede à divulgação dos resultados? Estas considerações estiveram presentes quer no início da investigação, quer no decorrer de todo o processo e nortearam as decisões tomadas de forma a respeitar, tanto quanto possível, os direitos dos participantes.

O acesso às escolas

O processo de negociação do desenvolvimento da investigação revelou-se extremamente importante, na medida em que envolveu a reflexão (e tomada de consciência) sobre as implicações da investigação para os participantes e para os contextos de realização do estudo e sobre os efeitos da nossa presença (na qualidade de investigadora) nas escolas durante a fase de recolha dos dados. Na nossa primeira visita às escolas, descrevemos o âmbito, os objectivos e os procedimentos gerais do estudo aos Presidentes dos Conselhos Executivos tendo-se estabelecido um protocolo de investigação onde se estipulavam os termos da investigação incluindo as nossas visitas às escolas para realizar as entrevistas, aplicar os questionários e recolher informações junto dos alunos. Também se garantia o anonimato das escolas envolvidas e a informação sobre o decurso da investigação, nomeadamente os resultados do questionário aplicado a todos os professores das respectivas escolas, salvaguardando o princípio dos direitos dos participantes (e confidencialidade das informações).

O consentimento informado

Tendo em conta as características da investigação que realizámos (com base num *design* emergente e flexível), tentámos obter, na medida do possível, o consentimento informado dos professores, a quem explicámos a natureza, os objectivos e os procedimentos que pretendíamos implementar,

relevando sempre o carácter longitudinal do estudo. Neste sentido, a ideia da negociação contínua (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995) orientou os passos e fases da investigação (não só em termos de procedimentos, de localização e data da realização das entrevistas, mas também no que se refere ao próprio desenvolvimento da investigação). Os professores tinham acesso a toda a informação relativa à investigação, à transcrição das entrevistas, às interpretações da investigadora e a outros elementos decorrentes da recolha de dados. Foi ainda estabelecido um protocolo escrito com os participantes onde, para além da descrição dos objectivos e procedimentos gerais do estudo e do seu modo de participação, se reconheceu o direito de abandonarem a investigação em qualquer momento.

A confidencialidade

Como sugere Kvale (1996, p.125), numa investigação flexível e contínua, “a interacção não é anónima, nem neutra.” Com efeito, a confidencialidade dos dados recolhidos no decurso da investigação constituiu um aspecto crucial no que diz respeito às decisões de natureza ética. Neste sentido, tivemos em consideração dois aspectos:

- a) só a investigadora tinha acesso às entrevistas (gravações e outros dados confidenciais) e;
- b) utilizaram-se nomes fictícios (quer das escolas, quer dos professores) para divulgar os resultados.

Neste campo, as considerações éticas assumem uma importância fulcral, na medida em que, na investigação qualitativa, é por vezes difícil garantir o anonimato dos participantes dada a natureza pormenorizada e contextualizada deste tipo de abordagem:

a dificuldade de prever as consequências positivas ou negativas da participação em estudos de natureza qualitativa relaciona-se com o argumento segundo o qual os maiores riscos da investigação experimental ocorrerem durante o estudo, enquanto que, no caso da investigação qualitativa, o maior risco advém da divulgação dos resultados. (MURPHY,1998,p.155).

O papel do(a) investigador(a)

O modo como cada investigador(a) se posiciona na condução e desenvolvimento de determinada investigação constitui igualmente um aspecto central na abordagem qualitativa (DAY, 1991; ROBSON, 1993; LINCOLN; GUBA, 2000), sendo ainda mais premente no contexto de um estudo longitudinal. Trata-se de entender e de tomar consciência das relações de poder entre o(a) investigador(a) e os participantes no estudo (DINGWALL, 1980; DAY, 1995; WOLF, 1996), mas inclui também a consideração da natureza do conhecimento produzido. Por outras palavras, a relação entre investigador e participantes informa e enforma o próprio processo de investigação.

No caso da investigação longitudinal que realizámos com os 14 professores ao longo de dois anos, estas considerações implicaram a opção por uma perspectiva colaborativa (dada a sua natureza flexível e emergente) em que aqueles, como já referimos atrás, tinham acesso a toda a informação recolhida, bem como às interpretações da investigadora, participando igualmente no processo de decisão sobre as fases subsequentes da investigação. Tal posição originou importantes momentos de diálogo sobre os processos de recolha e análise dos dados, mas também uma reflexão pessoal sobre a natureza da investigação qualitativa. Uma das questões que decorreram deste processo reflexivo prendeu-se com uma tomada de consciência crescente do carácter dinâmico, flexível e contínuo do próprio processo de investigação, o que implicou a necessidade de um auto-questionamento permanente sobre o nosso papel de investigadora, sobre os métodos utilizados e sobre o conhecimento produzido (decorrente da investigação).

A(s) forma(s) como cada investigador(a) se posiciona relativamente ao objecto de investigação, as opções que toma no decorrer do processo, a forma como pensa o próprio *design* de investigação têm repercussões não só ao nível dos resultados obtidos, mas também no decurso da própria investigação, na medida em que reflectem os seus pressupostos (pessoais) epistemológicos e filosóficos. Estas considerações suscitaram questões do tipo: por que é que estamos a realizar esta investigação? Para quem? Que implicações tem este estudo no que diz respeito ao nosso papel quer enquanto investigadora, quer enquanto formadora de professores?

Neste contexto, a noção de reflexividade (LINCOLN; GUBA, 2000) assumiu particular relevo para a análise e compreensão do nosso papel enquanto investigadora e, conseqüentemente, da nossa interação com os participantes. Assim, a ideia de empreender um processo colaborativo (e reflexivo) com os professores adquiriu uma importância crescente na perspectiva da investigação enquanto *aventura conjunta*, reflectindo as vozes da investigadora e dos participantes. Como argumenta Hertz (1997 apud LINCOLN; GUBA, 2000, p.183.), a voz representa o “esforço para encontrar a forma de apresentar o eu do autor e, ao mesmo tempo, escrever os relatos dos participantes e representar as suas vozes.” Neste sentido, a criação de um clima de confiança (DINGWALL, 1980) constituiu um aspecto central. O processo contínuo de reflexão sobre os resultados estabelecido com os participantes (durante as fases de recolha e análise dos dados, mas também através de correio electrónico) e sobre o próprio processo de “fazer investigação” contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional (tanto mais que dois dos professores participantes no estudo haviam sido nossos alunos na universidade, o que permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza e os processos de aprendizagem, de ensino e de formação).

Em jeito de conclusão

Neste artigo pretendemos descrever e problematizar algumas noções (teóricas) relativas ao processo de investigação qualitativa tendo como referência o contexto (prático) de um estudo longitudinal que desenvolvemos no âmbito do doutoramento (ao qual estamos, aliás, a dar continuidade no sentido de compreender melhor o desenvolvimento profissional dos professores ao longo das suas carreiras).

Os resultados da investigação que desenvolvemos ao longo de dois anos sugerem que a aprendizagem no local de trabalho se centra sobretudo no contexto da sala de aula e se processa de uma forma individual e isolada. Dos dados ressalta uma conclusão geral: o desenvolvimento profissional da maioria dos professores que participaram no estudo ocorre de acordo com uma perspectiva individual, limitada e focalizada na sala de aula, a par de uma mudança na sua forma de actuação que se afasta cada vez mais de uma visão do processo de ensino-aprendizagem indutiva e centrada no aluno e se aproxima (e identifica) com uma visão

mais tradicional do papel do professor. Contudo, quatro (entre catorze) professores revelaram uma atitude mais otimista relativamente à sua aprendizagem e desenvolvimento profissional que se traduziu em mudanças positivas em relação ao ensino e à aprendizagem (por exemplo, no que diz respeito à relação pedagógica com os alunos, à utilização de estratégias diversificadas e centradas nos alunos, ao empenho e compromisso profissionais, etc.). Dos resultados emergiram factores de natureza biográfica e contextual que permitiram explicar diferenças e semelhanças entre os professores principiantes, nomeadamente as experiências enquanto alunos e alunos futuros professores, a influência de antigos professores e de outros significativos (pais ou familiares professores), as imagens de si próprios enquanto alunos e percepções (negativas ou positivas) da(s) liderança(s) e cultura(s) escolar(es).

Estes resultados têm implicações na forma como se pensa a formação de professores (quer inicial, quer contínua), na organização de actividades de indução e na (re)consideração do papel das escolas no desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Para terminar, e se pensarmos nos contextos de investigação, de decisão política e da prática, poderemos questionar e discutir até que ponto decisões e procedimentos desenvolvidos em diferentes âmbitos se fundamentam, articulam e justificam.

Notas

- * Investigação realizada no âmbito do doutoramento com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Programa PRAXIS XXI).
- 1 A este propósito, Hammersley (1992) chama a atenção para a falácia inerente ao conjunto de pressupostos convencionalmente associados aos dois paradigmas, nomeadamente contextos naturais *versus* contextos artificiais, indução *versus* dedução, dados qualitativos *versus* dados quantitativos.
- 2 Convém, no entanto, notar a variedade de denominações que esta expressão inclui, como aliás tem sido apontado por vários autores neste domínio (BRYMAN, 1988; SILVER MAN, 1997; DENZIN; LINCOLN, 1998).
- 3 Para uma leitura mais detalhada das fases e procedimentos utilizados, *vide* Flores (2002).

- 4 De salientar que não utilizámos todos os procedimentos associados a esta metodologia (que, aliás, tem sido objecto de alguma discussão, nomeadamente no que se refere a uma perspectiva mais objectivista ou mais construtivista). Para uma problematização da “*grounded theory*” (e sua utilização no domínio da investigação), *vide* Murphy *et al.* (1998) e Charmaz (2003).
- 5 Para dados mais pormenorizados sobre o processo de análise e apresentação dos resultados, *vide* Flores (2002).
- 6 Hammersley (1992, p. 67) associa a fiabilidade ao “grau de consistência em que determinadas ocorrências são associadas a determinada categoria por diferentes observadores ou pelo mesmo observador em diferentes momentos.”
- 7 Murphy *et al.* (1998), por exemplo, identificam alguns princípios de acordo com os quais é possível avaliar a validade dos resultados de uma investigação de natureza qualitativa, por exemplo, a descrição clara dos métodos de recolha dos dados, a exposição clara do processo de análise dos dados, a reflexividade e a atenção aos casos negativos.
- 8 Lincoln e Guba (1985) associam a credibilidade ao modo de assegurar que o objecto de estudo foi correcta e adequadamente identificado e descrito.

Referências

- ALTHEIDE, D. L.; JOHNSON, J. M. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 283-313.
- ALVES, F. A. C. *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- BLOOR, M. Techniques of validation in qualitative research: a critical commentary. In: MILLER G.; DINGWALL, R. (Eds.). *Context and methods in qualitative research*. London: Sage, 1997. p. 37-50.
- BRAGA, F. *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

- BRANNEN, J. (Ed.). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Ashgate, 1992.
- BRYMAN, A. *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman, 1988.
- _____. *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- BRYMAN, A.; BURGESS, R. G. Developments in qualitative data analysis: an introduction. In: _____. (Eds.). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 1994. p. 1-17.
- CHARMAZ, K. Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 249-291.
- COLE, A. L. Relationships in the workplace: doing what comes naturally? *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 5/6, p. 126-415, 1991.
- DAY, C. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press, 1999.
- _____. Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal*, v. 21, n. 3, p. 357-369, 1995.
- _____. Roles and relationships in qualitative research on teachers' thinking: a reconsideration. *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 5/6, p. 537-547, 1991.
- _____. Teacher professionalism: choice and consequence in the New Orthodoxy of professional development and training. In: XOCELLIS, P.; PAPANAOUM, Z. (Org.). *Continuing teacher education and school development, 2001, Thessaloniki. Symposium Proceedings...*Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH, 2001. p. 17-25.
- DINGWALL, R. Ethics and ethnography. *Sociological Review*, n. 28, p. 871-891, 1980.
- ERAUT, M. Teachers learning in the workplace. In: XOCELLIS, P.; PAPANAOUM, Z. (Org.). *Continuing teacher education and school development, 2001, Thessaloniki. Symposium Proceedings...*Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH, 2001. p. 54-68.
- FLORES, M. A. *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

- FLORES, M. A. *Learning, development and change in the early years of teaching: a two-year empirical study*. 2002. Tese (Doutorado)-Universidade de Nottingham, Reino Unido, 2002.
- _____. Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, v. 27, n. 2, p. 135-148, 2001.
- _____. Teaching at the crossroads: implications for teacher education, professionalism and professional development. In: SERBIAN NATIONAL EDUCATIONAL CONFERENCE, 2003, Belgrado, Sérvia, 2003a. Conferência convidada.
- _____. Teacher professionalism in Portugal: policy and practice. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 5, 2003, Atenas, Grécia, 2003b. Comunicação apresentada.
- _____; SHIROMA, E. Teacher professionalisation and professionalism in Portugal and Brazil: what do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*, v. 29, n.1, p. 5-18, 2003.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.
- GOODSON, I. Professional knowledge and the teacher's life and work. In: DAY, C.; FERNANDEZ, A.; HAUGE, T. E.; MOLLER, E. J. (Eds.). *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press, 2000, p. 13-25.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.
- HAMMERSLEY, M. *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longmans, 1990.
- _____. *What's wrong with ethnography?* London: Routledge, 1992.
- _____; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1995.
- HARDY, C. A. Perceptions of physical education beginning teachers' first year of teaching: are we doing enough to prevent attrition? *Teacher Development*, v. 3, n. 1, p. 109-127, 1999.
- HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, 1994.
- _____. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.

- KIRK, J.; MILLER, M. *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park: CA Sage, 1986.
- KVALE, S. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage, 1996.
- LEININGER, M. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In: MORSE, J. *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 95-115.
- LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In: MCLAUGHLIN, M. W.; OBERMAN, I. (Eds.). *Teacher learning: new policies, new practices*. New York: Teachers College Press, 1996. p. 185-201.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications, 1985.
- _____. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 163-188.
- LITTLE, J. W. Inside teacher community: representations of classroom practice. CONFERÊNCIA BIANUAL DA ISATT, 2001, Faro, Portugal, 2001. Conferência convidada.
- MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.
- MASON, J. Linking qualitative and quantitative data analysis. In: BRYMAN, A.; BURGESS, R. G. (Eds.). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 1994. p. 89-110.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. *Qualitative data analysis*. London: Sage, 1984.
- _____. HUBERMAN, M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. ed. Thousand Oaks: CA, Sage, 1994.
- MURPHY, E.; DINGWALL, R.; GREATBATCH, D.; PARKER, S.; WATSON, P. Qualitative research methods in health technology assessment: a review of the literature. *Health Technology Assessment*, v. 2, n. 16, 1998.
- NACHMIAS, C.; NACHMIAS, D. *Research methods in the social science*. New York: St Martin's Press, 1981.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; YEOMANS, R. *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell, 1989.

- PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 83-97.
- ROBSON, C. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.
- SEALE, C. *The quality of qualitative research*. London: Sage Publications, 1999.
- SHIPMAN, M. *Aspects of modern sociology: the limitations of social research*. London: Longman, 1988.
- SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage, 1993.
- SILVERMAN, D. The logics of qualitative research. In: MILLER, G.; DINGWALL, R. (Ed.). *Context and method in qualitative research*. London: Sage, 1997. p. 12-25.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: CA, Sage, 1990.
- TICKLE, L. *The induction of new teachers: reflective professional practice*. London: Cassell, 1994.
- VONK, J. H. C. Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL, 1993. Atlanta: Research Association, 1993. Comunicação.
- VONK, J. H. C. Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL, 1995. San Francisco, 1995. Comunicação.
- WEISS, E. M. Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, v. 15, n. 8, p. 861-879, 1999.
- WHITTY, G. Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, v. 26, n. 2, p. 281-295, 2000.
- WOLF, D. Situating feminist dilemmas in fieldwork. In: WOLF, D. L. (Ed.). *Feminist dilemmas in fieldwork*. Oxford: Westview, 1996. p. 1-51.

Researching (with) teachers: some thoughts about a longitudinal investigation

Abstract:

The aim of this article is to discuss questions related to a qualitative investigation in a longitudinal perspective. The empirical basis of the investigation was a study developed in Portugal concerning the nature, the processes, and the contexts of learning and of professional development of teachers in the first two first of the activity of teaching. The article discusses as well some aspects associated with the methodological options that were taken in the investigation, with the epistemological problem of validity and relevance, with the role of the investigator, and with the ethics of the investigation.

Keywords: Educational Research; Qualitative Investigation; Teachers-Formation

Investigar (con) los profesores: reflexiones sobre una investigación longitudinal.

Resumen:

Este artículo se discute algunas cuestiones relativas a la investigación cualitativa a partir de una perspectiva longitudinal que tiene por base un estudio empírico realizado en Portugal. El mismo incidió sobre la naturaleza, los procesos y los contextos de aprendizaje, de desarrollo profesional y de cambios de los profesores en sus dos primeros años de enseñanza. Se enfocan aspectos relativos a las decisiones metodológicas realizadas, sobre la problemática de la validez, la fiabilidad y la relevancia, como así también el papel del investigador y de la investigadora y la ética de la investigación.

Palabras-clave: Investigación educacional; Investigación cualitativa ; Profesores – Formación.

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar-Telef. +351 253 604240/1
4710 Braga
Portugal
Email: aflores@iep.uminho.pt

Recebido em: 14/07/2003
Aprovado em: 20/08/2003