

**A INVESTIGAÇÃO E OS SEUS
IMPLÍCITOS: CONTRIBUTOS PARA UMA
DISCUSSÃO**

Leonor Santos, *Universidade de Lisboa*

As três comunicações apresentadas – Alicia Bruno, Catalina Fernández Escalona e Maria del Cármen Chamorro Plaza – são de natureza diferente. Duas delas apresentam estudos realizados e a terceira aborda um possível método de investigação. Contudo, em todas elas o enfoque incide nos aspectos metodológicos. Assim, este comentário, que está confinado a esta área, é organizado em duas partes. A primeira procura deslocar a reflexão sobre as metodologias de investigação para os paradigmas que lhe estão subjacentes e uma segunda parte que coloca algumas questões a cada uma das autoras no sentido de contribuir para a discussão dos trabalhos apresentados.

Paradigmas de investigação

Em grande parte dos estudos que se realizam, é habitual encontrar-se a referência aos termos “investigação quantitativa” ou “investigação qualitativa”. Em nosso entender, esta terminologia, embora bastante comum, corre o risco de ambiguidade, podendo levar a pensar que o fulcro da questão assenta não nos pressupostos teóricos, crenças e formas de ver o mundo por parte do investigador, mas tão-somente no tipo de tratamento dos dados. Assim, propomo-nos discutir as diferentes abordagens metodológicas através dos paradigmas que lhe estão subjacentes.

Um paradigma é aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante (Bogdan e Biklen, 1982). Ou ainda, é um conjunto de crenças básicas que tratam de princípios elementares ou do foro mais profundo. Representa a visão do mundo que cada um tem, da sua natureza e do lugar que cada sujeito ocupa nesse mundo (Guba e Lincoln, 1994). As crenças dizem respeito a um conjunto de pressupostos básicos sobre a natureza das coisas que enformam o nosso pensamento e que admitimos como verdadeiros. Embora possam ser mais ou menos justificadas, não é possível, em última instância, comprovar ou refutar a sua veracidade.

Guba e Lincoln (1994) propõe-nos uma análise comparativa entre diferentes paradigmas de investigação, assente em três grupos de questões relativas, respectivamente, a aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Embora constituindo três campos de análise distintos, eles estão interrelacionados, isto é, são interdependentes. Por outras palavras, a forma como nos posicionamos face a um grupo de questões de um dos campos de análise influencia e determina a resposta a dar às questões de outro campo.

As questões ontológicas dizem respeito à forma como encaramos a realidade e o que consideramos possível saber sobre essa mesma realidade. De acordo com o paradigma considerado, esta realidade poderá ser vista como objectiva e existindo independentemente do Homem (corrente do realismo), sendo o objectivo da investigação procurar conhecê-la, embora o possa sempre fazer apenas de forma limitada, ou,

no extremo oposto, reconhece-se a existência de múltiplas realidades situadas, resultante da construção humana (corrente do relativismo), acessível através da investigação.

As questões epistemológicas discutem a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir a saber e o que é possível saber-se. Por outras palavras, problematizam à volta da objectividade versus subjectividade, quer no sentido que se atribui a estes termos, quer na importância que eles possam tomar. A posição tomada quanto à forma como se perspectiva a natureza da realidade tem necessariamente que trazer implicações às questões epistemológicas. Assim, se assumirmos que existe uma realidade exterior ao Homem é natural que, desde que se garanta a objectividade, os resultados obtidos através da investigação são verdadeiros. Pelo contrário, numa perspectiva relativista, os resultados são também construções humanas, logo subjectivos. O mundo real é uma construção de actores sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente e reinterpretam o passado. Nesta perspectiva não faz sentido falar na dualidade objectividade versus subjectividade uma vez que a interpretação é uma actividade humana por excelência que permite à pessoa conhecer-se a si própria e aos outros (Schwandt, 1994).

Por último, as questões metodológicas, mais do que discutir os métodos, devem em primeiro lugar incidir, segundo Guba e Lincoln (1994), sobre o modo de proceder do investigador de forma a chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter. Mais uma vez, a resposta a esta questão está interrelacionada com as opções tomadas anteriormente. Por exemplo, se acreditamos numa realidade única e objectiva, seja expressa através de dados quantitativos ou qualitativos, todas as variáveis que forem consideradas como perturbadoras do fenómeno em estudo deverão ser controladas, de forma a se aceder a essa realidade. Assim, em termos metodológicos, no que respeita aos objectivos do estudo, a perspectiva relativista dirige-se sobretudo a questões de conteúdo, mais do que de processo, e “o objectivo primordial da investigação centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1989, p. 196). Opondo-se a uma perspectiva realista, que pressupõe uma

causalidade temporal, estabelecendo uma relação de causa (antecedente) e efeito (consequente), a perspectiva relativista valoriza a compreensão e a explicação. Sem ter por objectivo a previsão, através da verificação de leis ou a generalização de hipóteses, pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto. Em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu próprio contexto (Bogdan e Biklen, 1982).

Tomando como ponto de partida este modelo de análise comparativa entre paradigmas, discutiremos, de seguida, alguns aspectos dele decorrentes.

Relação entre o paradigma e o objecto de estudo: Se tomarmos por base este modelo que estabelece diversas distinções entre paradigmas, é possível repensar a relação entre a abordagem de investigação escolhida num dado estudo e aquilo que ele pretende estudar. Diversos autores (por ex. Patton, 1980; Reichardt e Cook, 1979) defendem que a escolha do paradigma de investigação é determinada pelas características do objecto de estudo. Questionamos, contudo, até que ponto tal é de facto verdade. A relação causa-efeito parece-nos, no mínimo, questionável. Até que ponto o próprio problema do estudo não é já ele determinado pelo paradigma do investigador? É o paradigma que modela o problema ou é o problema que modela o paradigma? Como questionam Strauss e Corbin (1990), como se explica que investigadores que têm um dado paradigma são sempre levados a formular questões de um certo tipo? Até que ponto as crenças do investigador não modelam desde logo as questões que para si são relevantes e dignas de estudo?

A questão essencial, em nosso entender, não é tanto discutir o que vem em primeiro lugar, mas sim encontrar uma forte consistência entre o paradigma e o problema do estudo. Note-se contudo que o mesmo problema pode ser ajustado a diferentes métodos, caso o paradigma seja sujeito a uma categorização mais fina. Por outras palavras, é possível identificar na literatura diversos métodos que se encaixam num mesmo paradigma. É por exemplo, o caso do interpretativo, que inclui o interaccionismo simbólico, a antropologia interpretativa e o construtivismo social (Schwandt, 1994).

A construção de teoria: Esta problemática está directamente relacionada com a questão já antiga sobre a construção da teoria. Duas ordens de questões poderão ser avançadas. Por um lado, as dimensões indutiva e dedutiva e as suas implicações no papel da teoria na investigação. Por outro, a noção de generalização.

Os métodos indutivo e dedutivo são reconhecidos como métodos legítimos de criação de teoria, desde há largos séculos. No entanto, quando falamos em investigação, o papel que esta desempenha na teorização varia de acordo com a perspectiva encarada pelo investigador. Usando o método dedutivo, o investigador procura dados empíricos que se ajustem à teoria. Pelo contrário, numa abordagem indutiva, começa-se por um conjunto empírico de dados e procura-se encontrar uma teoria que se lhe ajuste (Goetz e LeCompte, 1984). Através de sucessivas análises de fenómenos semelhantes e distintos vai-se construindo uma teoria que explique o que se vai estudando. Este estudo segue uma via essencialmente indutiva.

Vejam os em seguida a questão da generalização. Quando a investigação segue uma perspectiva realista, os métodos usados estão consonantes com os métodos tradicionalmente reconhecidos como científicos. Duas dimensões podem então estar presentes. Por um lado, pode seguir-se uma lógica de verificação, consonante no geral com uma abordagem dedutiva. Formulam-se hipóteses ou proposições a partir de uma dada teoria e procura-se saber se são aplicáveis a novos conjuntos de dados. Por outro lado, procura-se igualmente aplicar um processo de generalização, isto é, através de um processo que respeita um conjunto de normas (nomeadamente a representatividade da amostra, construída de forma aleatória), passa-se do particular para o geral. Neste caso, segue-se uma lógica indutiva.

Ao introduzirem-se outras formas e paradigmas em investigação, a construção de teoria é de imediato problematizada. Pode mesmo dizer-se que durante anos esta foi uma questão delicada. Torna-se necessário, então, alterar o sentido a atribuir à generalização. Considera-se que cada estudo dentro da mesma área contribui para um acumular de conhecimentos que aos poucos vão tornando a teoria mais consistente e credível. É o método indutivo que está subjacente e passa-se a considerar

como essencial a possibilidade de se estabelecer comparações entre diferentes estudos. Para que tal seja possível, é necessário uma clara descrição dos objectos do estudo, dos métodos de investigação usados e das categorias de análise (Goetz e LeCompte, 1984).

Um contributo neste sentido é também dado pela Teoria Ancorada nos Dados (*Grounded Theory*). Este modelo propõe a investigação e a construção de teoria como duas partes do mesmo processo. Atribuindo grande importância à análise e à atitude sistemática de questionamento por parte do investigador, procura ir-se criando sucessivos níveis de abstracção que vão dar origem à teoria. No dizer dos seus autores, o grau de receptividade desta proposta foi para além das suas expectativas (Strauss e Corbin, 1994). Tal facto vem de certa forma reforçar a ideia de que a questão referente à construção de teoria feita a partir de investigações de cunho interpretativo não se encontra ainda totalmente resolvida.

O papel do investigador: Numa perspectiva realista, o investigador deverá ser neutro, ser capaz de se colocar de um ponto de vista exterior como observador da realidade e em nada a influenciar. Pelo contrário, numa perspectiva relativista, aceita-se que não há a possibilidade de se estabelecer uma separação nítida entre o investigador e aquilo que ele vai estudar. Toda a investigação é vista como apresentando necessariamente marcas de quem a realizou, muito embora mais do que falar em objectividade ou subjectividade, faz sobretudo sentido falar em intersubjectividade, resultante da interacção que se estabelece entre o investigador e os participantes no estudo.

Diversos autores indicam a necessidade de se levarem a cabo diligências para que as interpretações realizadas num dado estudo de cunho interpretativo possam ser consideradas como credíveis. Por um lado, o investigador deve explicitar, no início do estudo, as suas expectativas e convicções de forma a tornar claros e compreensíveis os seus efeitos em interpretações subsequentes (Denzin, 1989). Por outro, sugere-se desenvolver a “triangulação” (Erikson, 1989; Ludke e André, 1986; Reichardt e Cook, 1979), isto é, a confrontação de informação obtida a partir de fontes distintas. Por outro ainda, envolver os

participantes no estudo no processo de interpretação e análise dos dados (Goetz e LeCompte, 1984).

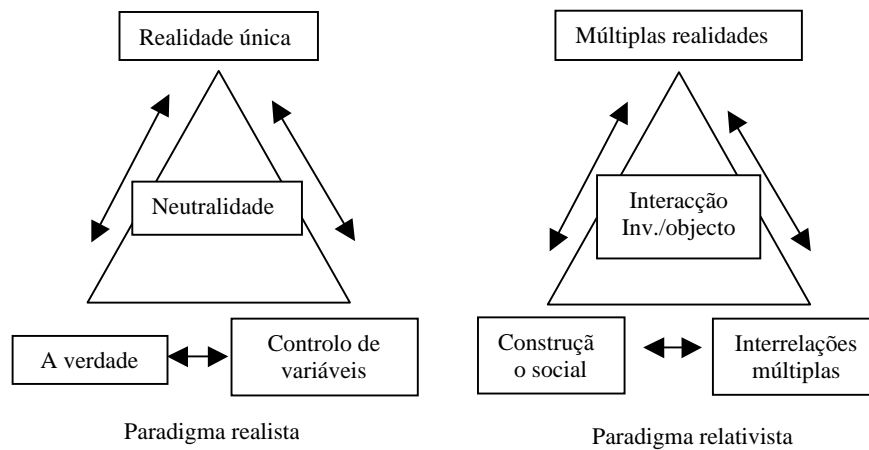


Fig. 1: Características básicas de paradigmas alternativos de investigação

As questões de ética: Por último, gostaríamos ainda de salientar que o desenvolvimento de estudos que seguem um paradigma de investigação de cunho relativista trazem para primeiro plano as questões de ordem ética. Note-se que não são questões que se levantam apenas neste tipo de estudos, mas são reforçadas pelo facto do investigador ter uma relação muito próxima com os participantes no estudo. Estas questões podem abarcar diversos aspectos, que procuramos em seguida enunciar e discutir.

O primeiro deles diz respeito ao “consentimento informado” dado pelos participantes envolvidos no estudo (Fontana e Frey, 1994; Punch, 1994). Este consentimento deve resultar de uma informação clara por parte do investigador quanto aos objectivos a que se propõe e os processos que pensa utilizar. Por outras palavras, as regras do jogo devem ser claras e, em última instância, negociadas. Deste princípio decorre de imediato que não faz qualquer sentido usar-se ao longo do desenvolvimento do estudo processos de recolha de dados que não sejam

do conhecimento dos participantes e não tenham merecido o seu consentimento prévio. Caso, por exemplo, do recurso à gravação áudio de entrevistas.

Um segundo aspecto relaciona-se com os cuidados a ter no que respeita possíveis implicações para os participantes decorrentes da publicação do estudo, sejam elas situações embaraçosas ou sanções de qualquer tipo. Os limites da acessibilidade devem assim ser discutidos e negociados. Esta questão está igualmente associada à decisão de estabelecer até que ponto devemos entrar na vida privada dos participantes no estudo. O facto da pessoa aceitar participar numa investigação não equivale a autorizar a invasão da sua privacidade (Stake, 1994). Segundo Adler e Adler (1994), a invasão da privacidade pode tomar duas formas distintas: invadir espaços privados, não acessíveis ao público em geral, ou apresentar-se a si próprio como membro da comunidade de forma a ter acesso a esse espaço.

Um processo usualmente utilizado para minimizar os riscos enunciados é o recurso ao anonimato, feito através do uso de pseudónimos. Mas quando as sociedades onde esses participantes se movem são pequenas, caso da comunidade dos educadores e de professores de Matemática em Portugal, a possibilidade de identificação é muito grande. Assim, em nosso entender, não basta usar designações artificiais, é igualmente necessário garantir que aquilo que é publicado é reconhecido pelo próprio como característico de si e não pertencente ao nível do seu foro íntimo. De forma a ser possível garantir este aspecto é imprescindível que as pessoas envolvidas no estudo conheçam em primeira-mão o conteúdo final do estudo, antes deste ser publicado.

Outro aspecto igualmente delicado pode colocar-se quanto às motivações dos participantes no estudo. Não nos parece desejável que uma pessoa aceite participar numa investigação apenas identificando vantagens para o investigador. Todo o estudo deste tipo pede normalmente um acréscimo de trabalho e de disponibilidade de tempo que não é compatível pensar fazer-se em nome de outrem. Cabe assim ao investigador fazer sentir às pessoas envolvidas as vantagens que poderá advir da sua participação no estudo.

Por último, e agora no que respeita aos estudos sobre professores uma nova questão ética se levanta. Toda a investigação que segue uma perspectiva relativista procura a compreensão e a apreensão dos significados dos fenómenos. Não cabe ao investigador tomar juízos de valor sobre o objecto de estudo. Não é esse o seu propósito. Há, no entanto, um certo risco em que se pode cair neste tipo de abordagem, tanto porque o investigador tem ele próprio as suas concepções sobre o que é ensinar e aprender, como os professores muitas vezes encaram o investigador como alguém que, por ter um conhecimento mais sustentado na teoria, lhes pode vir a resolver os seus próprios problemas. Este conflito de papéis pode ser, contudo, resolvido se, por um lado, os objectivos do estudo forem claros para ambas as partes e, por outro, o investigador estiver atento a este risco, controlando as atitudes que o poderão levar as situações favorecedoras de juízos de valor. Por outras palavras, o investigador não deve assumir uma postura exterior avaliativa, mas sim procurar interpretar e compreender os seus significados.

Podemos assim concluir que, no que respeita a atitude ética na investigação, como investigadores que trabalham no terreno, “devemos desenvolver uma responsabilidade moral e bom senso para como os sujeitos do estudo em primeiro lugar, com o próprio estudo, em segundo, e só por último, com nós próprios” (Fontana e Frey, 1994, p. 372).

A concluir esta primeira parte, gostaríamos de afirmar que, ao contrário de que Kuhn (1975) defendia, numa ciência madura podem coexistir numa mesma época vários paradigmas. Tal é o que acontece nas Ciências da Educação, e na Educação matemática em particular, não por ser uma ciência num estado pré-paradigmático, mas antes dada a diversidade e complexidade dos seus objectos de estudo (Shulman, 1989). Reconhece-se que diversos paradigmas de investigação são legítimos e que cada um deles permite contribuir com distintos resultados. Todos eles têm vantagens e limitações, “não tendo nenhum deles a exclusividade das respostas correctas” (Filstead, 1979, p. 42).

Algumas questões para discussão

1. O trabalho de Alice Bruno apresentado procura “confrontar diversos métodos de ensino de problemas aditivos com números negativos” (p. 1). Segundo é afirmado no ponto 9, “o estudo realizado baseou-se num método mixto de investigação, quantitativo, no confronto entre os métodos, e qualitativo, na análise do método redactar” (p. 15). Tomando em conta o modelo atrás apresentado, pergunta-se: em que paradigma se reconhece a autora? Os termos qualitativos e quantitativos são aqui utilizados para referir a natureza e o tipo de tratamento de dados ou em termos de método de investigação? Como encara a forma como o seu trabalho contribui para a construção de teoria?

A autora, ainda na página 9, chama a atenção para que “as diferentes investigações parecem apontar que não há métodos ideais, senão métodos mais adequados para desenvolver ou favorecer certo tipo de conhecimentos e de atitudes”. Contudo, se lermos o primeiro objectivo do estudo – “analisar se o método redactar consegue melhores resultados na resolução de problemas aditivos com números negativos do que os métodos resolver e do grupo de controle, com alunos dos 13-14 anos de idade” (p. 6) –, está ou não a pressupor a possibilidade de um método ser melhor que outros para a generalidade dos alunos? Por outras palavras, até que ponto a diversidade nos métodos e raciocínios de aprendizagem actualmente defendido pelas correntes cognitivas da aprendizagem (por ex. Bruner, 1968; Meirieu, 1988) que valorizam não a normalização do ensino, mas antes pelo contrário, a diferenciação pedagógica, são ou não perfilhadas pela investigadora? Qual o referencial teórico donde parte a autora no que respeita às teorias de aprendizagem?

2. O trabalho de Catalina Escalona tem uma engenharia metodológica elaborada muito interessante. Começa por, numa primeira fase, realizar um estudo qualitativo exploratório, a fim de determinar o que chama “um modelo evolutivo de competências ordinais”. Em seguida, vai validar o seu modelo recorrendo a um estudo empírico qualitativo. Quer na primeira fase, quer na segunda, recorre a entrevistas clínicas individualizadas com suporte em material concreto elaborado para este fim. Algumas das opções seguidas contudo não são, a nosso ver, suficientemente justificadas para a compreensão total por parte do

leitor das razões que levaram a investigadora a seguir este design. Por exemplo:

- Por que se optou por realizar entrevistas clínicas, isto é, em local não natural do trabalho da criança?

- Por que se optou por realizar entrevistas exclusivamente individuais?

- Por que se considerou mais adequado a interacção entre o investigador e a criança, em todos os momentos da entrevista como se afirma na página 17 “provoca-se intencionalmente a interacção constante entre o entrevistador e o entrevistado”?

- Na primeira fase do estudo as crianças seleccionadas foram as que se ofereceram voluntariamente a partir de um grupo dado (p. 5). Ignora-se como foram seleccionadas as 47 crianças para a validação do modelo. Também se ofereceram voluntariamente? Como é que esta variável é equacionada pela investigadora?

- Não é claro se o entrevistador foi sempre a mesma pessoa ou foi da responsabilidade de uma equipa de pessoas? Caso se tenha verificado a segunda hipótese, como se procedeu para garantir a homogeneidade possível de comportamentos?

- Até que ponto o facto de não se passar à tarefa seguinte, no caso da criança não resolver correctamente a tarefa anterior hierarquicamente ordenada por grau de dificuldade (p. 17), permite validar o modelo construído?

3. Maria del Cármen Chamorro Plaza apresenta-nos um artigo em que desenvolve a observação como um método importante a ser utilizado na área da Didáctica da Matemática, quer na investigação, quer na formação inicial e contínua de professores. Embora estando em total sintonia com a sua proposta, a leitura do seu texto levantou-me algumas questões que passarei a colocar.

Afirma-se na página 6 que “... a interpretação pode ser boa ou má”. Partindo do pressuposto que o observador está de boa fé e é honesto, pergunto a quem cabe decidir da qualidade da interpretação? Mais adiante, apresenta-se uma lista de possíveis efeitos de distorção que

podem por em causa a qualidade da observação. Mas nada se diz como se pode contornar estes riscos e quais as medidas e métodos a desenvolver, para além de se afirmar já na página 7 que “se requer que se tomem todas as precauções possíveis, que exista um contrato claro entre o investigador e o professor observado, e que não haja dúvidas sobre o papel que cada um deve desenvolver”. Estas duas últimas medidas prendem-se a meu ver sobretudo com as questões de ética que este método inevitavelmente levanta e que este artigo pouca importância dá. A este propósito é ainda de chamar a atenção que quando se observa a prática lectiva do professor um risco adicional é acrescentado. Trata-se de o investigador tomar ou ser solicitado a tomar indevidamente juízos de valor como já foi anteriormente referido. Assim, pergunta-se se não será de dar maior visibilidade às questões de ética estreitamente relacionadas com este método?

O papel da observação didáctica na formação inicial de professores está bastante desenvolvida e é mesmo apresentado um processo possível a implementar. Tal contudo já não se poderá dizer sobre a formação contínua de professores. Como vê a autora a engenharia a construir para este fim?

Vários autores defendem actualmente a pertinência do desenvolvimento da investigação na prática profissional do professor (Alarcão, 2001; Lytle e Cochran-Smith, 1990; Ponte, 2002). Sendo a investigação um processo de construção de conhecimento, a investigação sobre a prática realizada pelos próprios práticos é decisiva não só para o desenvolvimento do corpo de saberes sobre a prática, fornecida por uma visão de dentro da escola, como igualmente no seu próprio desenvolvimento profissional. Tendo por base fundamental a sala de aula, a actividade investigativa poderá ser desenvolvida pelo professor, marcada essencialmente pela observação sistemática e por uma actividade inquiridora e fundamentada. Esta perspectiva tem contudo levantado algumas críticas, assentes numa discussão epistemológica da natureza do conhecimento, que contrapõe o conhecimento teórico e formal do prático e situacional. Qual a posição desta autora face a esta problemática? Como a observação pode ou não constituir ainda um método de investigação do professor sobre a sua prática?

Referências

Adler, P. e Adler, P. (1994). Observational techniques. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. I). Porto: Porto Editora.

Bodgan, R. e Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bruner, J. (1968). Processes of cognitive growth: infancy. USA: Clark University Press.

Lytle, S. L. e Cochran-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Records*, 92(1), 83-103.

Denzin, N. (1989). *Interpretive interaccionism*. Newbury Park: Sage.

Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Madrid: Ediciones Padiós Ibérica. (trabalho original em inglês, publicado em 1896).

Filstead, W. (1979). Qualitative methods: A needed perspective in evaluation research. In T. Cook e C. Reichart (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. London: Sage Publications.

Fontana, A. e Frey, J. (1994). Interviewing. The art of science. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Goetz, J. e LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF Editeur.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. London: Sage Publications.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a prática. (no prelo).

Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Reinhardt, C. e Cook, T. (1979). Beyond Qualitative versus Quantitative Methods. In T. Cook e C. Reichardt (Eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. London: Sage Publications.

Schwandt, T. (1994). Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigacion en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporanea. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Ediciones Padiós Ibérica. (trabalho original em inglês, publicado em 1896).

Strauss, A. e Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage Publications.

Strauss, A. e Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Stake, R. (1994). Case studies. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.