

O USO DO ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA NA PESQUISA EM CURRÍCULO: PESQUISAR É COMO PINTAR ESPIRAIS

Raphael Alves Feitosa

Ana Maria Iorio Dias

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar algumas possibilidades que o método de estudo de caso traz para a pesquisa na área de currículo. Trata-se de uma tentativa inicial de sistematizar a relação entre esse tipo de investigação e sua utilização dentro da área de currículo.

Para tanto, escolhemos como metodologia a análise bibliográfica de algumas das principais obras relacionadas às temáticas de currículo (MACEDO, 2009; MOREIRA, 1997; PACHECO, 2005; SILVA, 2006) e aos estudos de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 2001; BAXTER; JACK; COUTINHO; CHAVES, 2002; MARTINS, 2008; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; 2008; STAKE, 1995; TELLIS, 1997; VENTURA, 2007; YIN, 2005).

Como forma de estruturar esse artigo, dividimo-lo em três partes: na primeira, tratamos sobre o campo de estudos curriculares, explicitando o que entendemos por currículo (s), além de traçar algumas considerações em torno da pesquisa científica; na segunda parte, discorremos sobre o estudo de caso, e tentamos analisar os principais conceitos desse método de investigação e suas aplicações ao longo dos últimos anos, com especial atenção para a área da pesquisa qualitativa; por fim, na terceira, traçamos algumas perspectivas para a pesquisa na área de currículo, com o foco na perspectiva da espiral, defendendo a metáfora de que investigar o currículo é pintar espirais.

Considerações em Torno das Pesquisas sobre o(s) Currículo(s)

Na literatura educacional, parece não existir uma única definição de currículo que contemple todas as ideias sobre as ações educativas (PACHECO, 2005). Apesar da emergência do currículo como campo de estudos, ainda não há uma unanimidade sobre o que ele realmente significa. Macedo (2009) diz que há uma

constatação de uma dificuldade marcante por parte dos trabalhadores em educação nocionar/conceituar o currículo, bem como perceber a sua dinâmica e implicação político-pedagógica (p. 13).

Sobre a origem do termo “currículo”, Pacheco (2005) afirma que ele é proveniente do latim *currere*, que quer dizer caminho, jornada, percurso a seguir. Assim, esse termo agrupa dois pensamentos: sequência ordenada e conjunto de atividades de estudo.

O início dos estudos e das pesquisas sobre o currículo, como objeto específico, data do ano de 1918 nos Estados Unidos. Segundo Silva (2006), o marco inicial é a publicação do livro *The Curriculum* de John Franklin Bobbitt. Esse livro é inspirado na teoria da administração, nos modelos de racionalização da industrialização americana e na busca por máxima eficiência. Macedo (2009) afirma que a visão bobbitiana queria ver o currículo ser concebido e praticado da mesma forma como se organiza a fábrica de automóveis de Ford, orientadas pelos ideais da administração científica projetada por Frederick Taylor.

Nesta perspectiva, o currículo é uma especificação concisa das metas, procedimentos e métodos para a objetivação das metas que possam ser mensuradas. Assim, o currículo,

para Bobbitt, é visto como um conjunto de temas a serem trabalhados na escola. Essa concepção deu origem ao que ficou conhecido como teoria tradicional de currículo, caracterizada por essa minúcia em precisar os objetivos e obter, através das ações meticulosamente conhecidas e fragmentadas, a eficácia.

Por outro lado, desde a década de 1970, o currículo deixou de ser considerado apenas na perspectiva bobbittiana, isto é, como uma listagem de matérias e disciplinas, e passou a ser visto como um artefato sociocultural, estendendo-se na moldura mais ampla de suas determinações sociais, como um terreno de produção e de política cultural, no qual os elementos existentes funcionam como tinta-base para uma nova criação e para a recriação.

Segundo Silva (2006), existem quatro visões concorrentes de teorias curriculares, resumidas a seguir:

- 1) A tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação;
- 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação;
- 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz esta estrutura;
- 4) pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (p. 12).

Diante dessa ampla gama de possibilidades que trazem os estudos curriculares, recorreremos às ideias de Moreira

(1997) sobre o currículo, ou melhor, sobre os “currículos” (no plural), para indicar nossa percepção sobre o tema. Para ao autor, não existe uma visão única sobre o currículo. Assim, Moreira destaca uma visão de currículo que privilegia a construção de identidades e subjetividades. Desta feita, o autor destaca que o vocábulo *currículo* inclui:

Planos e propostas (currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (currículo oculto) (p. 15).

Na perspectiva de Moreira (1997), os currículos educativos se articulam com os aspectos estruturais da sociedade do modo de produção. Isso porque, a organização da economia na sociedade capitalista, como um corante, afeta tudo aquilo que ocorre nos demais campos sociais, incluindo-se a educação e a cultura. Em vista disso, as atividades educativas devem ser entendidas, não apenas em termos dos padrões de interação social que prevalecem nas salas de aula, mas sim em termos do padrão mais amplo da relação socioeconômica na estrutura social da qual a própria escola faz parte.

Considerando essas várias formas de se conceber o currículo, é relevante o estudo do desenvolvimento curricular das instituições de ensino, como forma de problematizar as relações e lacunas existentes entre os documentos formais (como o Projeto Político-Pedagógico, os Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.) e o que realmente ocorre no cotidiano institucional, ou seja, no *currículo em ação*. Assim, os estudos de caso tornam-se métodos sedutores para realçar/ampliar as percepções sobre o currículo em ação, além de se destacarem como importantes aspectos investigativos em torno da dinâmica escolar.

Cabe destacar que, da mesma forma que existem diversas formas de se conceber o(s) currículo(s), do mesmo modo, há várias maneiras de se analisar os fenômenos sociais. Para investigar os fatos sociais, acreditamos que é imperativo que o pesquisador tenha em mente que não existe uma resposta definitiva nas ciências. Não podemos atingir a certeza com as proposições da ciência. Como nos provoca Popper:

[...] o alvo do cientista não é descobrir uma certeza absoluta, mas descobrir teorias cada vez melhores (ou inventar holofotes cada vez mais potentes), capazes de ser submetidas a testes cada vez mais severos (e conduzindo-nos com isto sempre a novas experiências, que iluminam para nós). Mas isto significa que essas teorias devem ser mostradas falsas: é pela verificação de sua falsidade que a ciência progride (1975, p. 332).

Nesse sentido popperiano, a ciência é essencialmente provisória, já que a melhor teoria é a que melhor suporta as tentativas de refutação até aquele momento, o que não quer dizer que ela será aceita para sempre. Deste modo, a ciência se desenvolve através da relação indissociável, como uma argamassa, entre hipóteses, confirmações e refutações.

Assim, acreditamos que os dados e reflexões apresentados numa determinada pesquisa social não correspondem à verdade vista de forma fixa, monocórdica e única. Ao contrário, toda e qualquer investigação de caráter científico expressa *uma* hipótese plausível, dentre as várias possíveis, de um determinado fato.

Em se tratando de pesquisas em educação, André (2001) assevera a necessidade de se ter rigor nas investigações da área. Segundo a autora, muitos trabalhos que se vinculam ao campo educativo carecem de mais critérios no que diz respeito

to aos aspectos metodológicos, teóricos e de análise de dados. Não se trata de se fechar as muitas possibilidades que as investigações podem apresentar, e sim, buscar uma maior precisão nos dados coletados e divulgados.

A autora faz, ainda, um levantamento interessante sobre as pesquisas em educação, trazendo uma importante contribuição para nossa discussão sobre os estudos de caso. Para André (2001), nas décadas de 1980 e 1990 o realce de grande parte das pesquisas na área de educação era o “exame de situações reais do cotidiano e da sala de aula” (p. 54). Tais modalidades de pesquisa “suscitam o questionamento dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico” (p. 54).

Assim, diante das afirmativas da autora, ressaltamos, novamente, a necessidade de se compreender o currículo *em ação*. Os currículos, como partes integrantes da dinâmica escolar, também necessitam ser investigados dentro dessa perspectiva. Nesse sentido, os estudos de caso têm boa aderência, ou seja, são uma boa opção para os pesquisadores que tenham interesse em compreender os diferentes aspectos das práticas curriculares.

A seguir, discorreremos sobre os estudos de caso como meios de investigação para as pesquisas em currículo.

O Estudo de Caso como Método de Pesquisa: Histórico e Aplicações

O estudo de caso, como domínio metodológico, tem sido muito utilizado nas pesquisas em educação (ALVES-MAZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 2001; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). No entanto, esse tipo de método teve origem em outros campos de investigação. André (2009) indica que:

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 19 e início do século 20, com Frédéric Le Play, na França e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América. O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social (p. 65).

A autora indica que os estudos de caso têm um amplo histórico na área de saúde e no serviço social, sendo que, no início de sua aplicação nesses campos, eles tinham como finalidade o estudo clínico, isto é, diagnosticar um problema apresentado por um paciente, bem como seguir o seu passadio clínico/terapêutico.

Ventura (2007) afirma que a difusão desse tipo de metodologia está acoplada à prática psicoterapêutica assinalada pela reconstrução da história de vida do indivíduo, assim como ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades.

Já no campo da educação, os estudos de caso surgem em trabalhos sobre metodologia de pesquisa nos anos de 1960 e 1970, entretanto, eles aparecem com um sentido bem restrito, a saber: descrever uma unidade educacional, seja ela uma escola, um docente, um grupo de discentes, uma sala de aula. Para André (2009), tal visão gerou alguns mal-entendidos dentro do campo, além da emergência de investigações com aspectos muito pontuais e análises pouco profundas.

Mas é na década de 1980, com o aprofundamento das abordagens qualitativas, que os estudos de caso ressurgem na pesquisa em educação com um significado mais amplo: “o de

focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2009, p. 66).

Inicia-se, assim, um processo de valorização do aspecto singular do estudo de caso; entretanto, ressalte-se a necessidade de maior aderência, isto é, de análise contextualizada e em profundidade. Atualmente, ele é utilizado na pesquisa de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa (VENTURA, 2007).

Na visão de André (2005), o estudo de caso pode ser empregado na pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, “considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (p. 93). A autora adota, em sua análise, a perspectiva das abordagens qualitativas de investigação, aplicadas ao contexto das situações escolares. Nesse sentido, os estudos de caso utilizam técnicas com base etnográfica, como observação participante e entrevistas intensivas, as quais permitem reconstruir a dinâmica e as relações que dão forma a experiência escolar cotidiana.

No geral, o estudo de caso é utilizado quando a instância da pesquisa é averiguar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem. Essa metodologia pode servir como um verniz, um valioso instrumento na pesquisa em currículo, uma vez que o contato direto e prolongado do pesquisador com os fenômenos que marcam o desenvolvimento curricular e suas situações relacionadas possibilita realçar e

descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto (ANDRÉ, 2005, p. 93).

em que se exprimem. Desta feita, os estudos de caso em currículo podem permitir a compreensão não apenas de como

surgem e se desenvolvem esses fenômenos curriculares, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Para Tellis (1997), um estudo de caso apresenta ao menos quatro situações em que pode ser aplicado. São elas:

1. Para explicar causas complexas ligadas a acontecimentos na vida real; 2. Para descrever o contexto da vida real em que ocorrem intervenções; 3. Para descrever uma intervenção em si; 4. Para explorar algumas situações em que a intervenção começa a se envolver em aspectos que não estão claros (Tradução nossa)¹.

Zainal (2007), ao discorrer sobre os estudos de caso, afirma que eles permitem a exploração e entendimento de situações diversas e complexas. Trazendo essa perspectiva para a pesquisa em currículo, ele pode ser usado quando se considera a necessidade de um robusto aprofundamento numa realidade particular, buscando por um ponto de vista totalizante ou holístico.

O método de estudo de caso permite ao pesquisador um exame mais acurado sobre os dados provenientes de um contexto específico. Isso porque ele está relacionado à seleção de uma pequena área geográfica ou a um limitado número de indivíduos como sujeitos de pesquisa. Na essência do estudo de caso temos a investigação da vida real, através da análise de seus fenômenos em seu contexto determinado (ANDRÉ, 2001; TELLIS, 1997).

Tellis (1997) adverte que a unidade de análise é um ponto crítico na escolha do estudo de caso. Essa metodologia está

¹ 1. To explain complex causal links in real-life interventions; 2. To describe the real-life context in which the intervention has occurred; 3. To describe the intervention itself; 4. To explore those situations in which the intervention being evaluated has no clear set of outcomes.

entendida, normalmente, como um sistema que investiga um indivíduo ou um grupo. Assim, o estudo de caso é bem seletivo, pois seu foco está no aprofundamento de alguns pontos fundamentais para o entendimento de seu(s) sujeito(s).

Contudo, adverte Ventura (2007), essa metodologia pode ser usada de pelo menos dois modos, de acordo com as escolhas empreendidas pelo pesquisador: de um lado temos o foco em uma *unidade*, que pode ser um indivíduo (caso único e singular), um grupo ou parte de uma instituição (sala de aula, por exemplo); do outro, temos os estudos de caso *múltiplo*, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente. A autora adverte que nos múltiplos, deve haver algo que coligue os sujeitos da pesquisa em torno de uma mesma temática, como por exemplo, o estudo de programas curriculares que ocorrem em duas ou três escolas de uma mesma região.

Nessa mesma perspectiva, Silveira e Córdova (2009) indicam que os casos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade, como por exemplo:

[...] um indivíduo (como os casos clínicos descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola) (p. 39).

Apesar da sua vasta aplicação, muitos autores reivindicam a necessidade de se analisar com mais cuidado os estudos de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 2009; MARTINS, 2008). Por exemplo, Martins (2008) adverte que essa estratégia de pesquisa, em muitos casos, parece desbotada, “não tem sido aplicada de acordo com o que se espera de um trabalho científico” (p. 10).

Alves-Mazzotti (2006) afirma que “muitas pesquisas classificadas por seus autores como ‘estudos de caso’ parecem desconsiderar o fato de que o conhecimento científico desenvolve-se por meio desse processo de construção coletiva” (p. 639). Ela comenta que o grande problema dessas pesquisas é que elas não se caracterizam como estudos de caso, pois pelo simples fato de serem desenvolvidas em apenas uma unidade ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos não podem ser enquadradas nos estudos de caso. A título de exemplo, a autora afirma que, em algumas pesquisas, apenas se aplica um questionário ou se faz entrevistas em uma instituição ou em uma turma, sem explicitar por que aquela instituição e não outra foi escolhida, deixando a impressão de que a investigação poderia ser feita em qualquer outra unidade. Dito de outra forma: se uma instituição ou uma turma escolhida não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados, não significa que seja um “caso”. A consequência disso é que a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história.

A autora indica que um “caso” deve ser entendido como uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Dessa forma, a investigação feita como estudo de caso é comumente usada quando as questões de mérito do estudo referem-se ao *como* e ao *porquê* dos objetos de estudo. Não obstante, também se usa essa metodologia quando o investigador tem escasso controle sobre os eventos e/ou quando o foco da pesquisa se dirige a um fenômeno hodierno em um contexto *in natura*.

É preciso chamar a atenção para uma importante análise feita pelos investigadores da área de metodologia de pesquisa, em especial aqueles que editaram importantes livros-texto do

campo dos estudos de caso, como Yin (2005) e Stake (1995). Eles indicam que os estudos de caso podem ter um foco qualitativo ou quantitativo, dependendo da abordagem epistemológica que o pesquisador adotou em seu trabalho.

Seguindo esse ponto de vista, Coutinho e Chaves (2002) afirmam que esse tipo de metodologia traz, comumente, um forte cunho descritivo, associado ao fato do pesquisador estar pessoalmente implicado na investigação, leva a muitos analistas iniciantes a associarem o estudo de caso à investigação qualitativa. No entanto, essa é uma concepção equivocada já que o “estudo de caso pode também ser conduzido no quadro de outros paradigmas de investigação como o positivista ou mesmo o crítico” (Coutinho e Chaves, 2002, p. 225).

Outrossim, é cabível denotar que são diversas as tradições de pesquisa que invocam o adjetivo de qualitativo, compartilhando a suposição comum de que a investigação dos acontecimentos humanos possui aspectos singulares, a saber: “criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (Chizzotti, 2003, p. 222).

Os estudos de caso que se inserem na abordagem qualitativa de pesquisa, têm em vista o reconhecimento da dimensão subjetiva da busca pelo conhecimento e do estabelecimento de possíveis inferências sobre os saberes de um grupo de indivíduos (Yin, 2005). De acordo com Minayo (1999) a denominação de qualitativa se aplica a uma investigação que tem como pressuposto a partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa. Seu intuito é arrancar dessa convivência os significados explícitos, bem como os ocultos, que somente são perceptíveis a uma atenção compassiva. No geral, após esse convívio, o pesquisador dá o seu retoque, interpreta em um texto de formato científico, os significados do seu campo de pesquisa.

Por sua vez, o tipo hegemônico de pesquisa (as quantitativas) opõe-se à qualitativa, pois recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais.

É importante destacar que a pesquisa quantitativa vem recebendo diversas críticas. Sobre esse tema, recorreremos às compreensões de Elias e Scotson (2000, p. 56), ao afirmarem que, embora as pesquisas quantitativas sejam vastamente praticadas, é freqüente se conceituarem os métodos investigativos

como se o único processo cientificamente fidedigno e legítimo fosse a análise estatística. Parecem achar muitas vezes que somente ela é capaz de trazer a certeza impessoal que se espera de uma pesquisa sociológica.

Para esses autores, esse ponto de vista hegemônico resultou num desbotamento/empobrecimento das pesquisas nas ciências humanas. Como consequência, gerou-se “a uma situação em que vastas áreas de problemas sociologicamente relevantes permanecem inexploradas ou, quando exploradas, protegidas da pecha de “meramente descritivas” (por não serem estatísticas)” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 57).

No que diz respeito ao planejamento do estudo de caso, Ventura (2007, p. 385) acredita que ele não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, “mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório”².

A grande vantagem de utilizarmos um estudo de caso é permitir nos concentrarmos em um aspecto ou situação es-

² Para mais detalhes sobre o planejamento do estudo de caso, ver Yin (2005).

pecífica, e tentar identificar os diversos processos que interagem no contexto estudado. Para Stake (1995), as pesquisas que visam compreender as dinâmicas do conhecimento local e situado sócio-historicamente, como no estudo de caso, possuem grandes possibilidades conceituais, pois permitem conversas transversais e diálogos que transpõem os terrenos irregulares do discurso e da prática.

Nos estudos de caso, é conveniente utilizar várias ferramentas de coleta de informações. André (1995; 2001; 2005) sugere o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações, e a subsequente triangulação com as informações obtidas. A triangulação permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos.

Na mesma perspectiva, Tellis (1997) afirma que existem

[...] quatro tipos de triangulação: *triangulação das fontes de dados*, quando o pesquisador olha para os dados permanecem os mesmos em diferentes contextos; *triangulação de investigadores*, quando vários investigadores examinam o mesmo fenômeno; *triangulação teórica*, quando os pesquisadores com diferentes pontos de vista interpretar os mesmos resultados; e *triangulação metodológica*, quando uma abordagem é seguida por outra, para aumentar a confiança na interpretação (Tradução nossa)³.

³ [...] four types of triangulation: *Data source triangulation*, when the researcher looks for the data to remain the same in different contexts; *Investigator triangulation*, when several investigators examine the same phenomenon; *Theory triangulation*, when investigators with different viewpoints interpret the same results; and *Methodological triangulation*, when one approach is followed by another, to increase confidence in the interpretation.

Destarte, Baxter e Jack (2008) indicam que o estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que facilita a exploração de um fenômeno dentro do seu contexto e deve usar uma variedade de fontes de dados. Assim, o uso dessa metodologia permite que a questão geradora da pesquisa não seja analisada através de uma única lente, mas sim com uma variedade de lentes que permitem a visualização de múltiplas facetas do fenômeno a ser investigado.

Investigar o Currículo é Pintar Espirais

Após discutirmos sobre o estudo de caso e suas ferramentas mais comuns, vamos utilizar a metáfora da pintura, proposta por Eco (2007). Para o autor, o trabalho do investigador da ciência se aproxima do trabalho artístico do pintor, pois a pesquisa é como um quadro em branco, no qual o pesquisador-pintor usa de seus olhos artísticos e de sua criatividade reflexiva para moldar os tons da sua obra. Essa última, por sua vez, será exposta ao público científico e será apreciada, criticada, pelos pares da academia.

O autor adverte que a reflexão sobre os dados captados por olhos e ouvidos atentos do pesquisador-pintor é que dá entendimento a vida social dos seres humanos, vistos dentro de um quadro, o contexto social e histórico determinados. Assim, é através da análise criteriosa sobre os fenômenos sociais que o investigador-artista é capaz de pintar um quadro academicamente coerente com sua proposta de arte:

Só inserindo um autor num contexto o compreendemos e explicamos. Todavia, uma coisa é utilizar o panorama como fundo, e outra é fazer um quadro panorâmico. Uma

coisa é pintar o retrato de um cavalheiro sobre um fundo do campo com um rio, e outra pintar campos, vales e rios (ECO, 2007, p. 39).

Acreditamos que essa metáfora seja muito relevante para compreender a pesquisa em currículo, com o uso da metodologia de estudo de caso. Porém, alertamos que a metáfora educativa do pesquisador-pintor é aberta, e não um conceito delimitado. Como nos diz Trindade (2008, p. 74), viver a metáfora é “mais importante do que defini-la, porque o próprio ato de definir estabelece barreiras”.

Seguiremos pelo caminho da amplitude metafórica, creditando que a característica intrínseca da metáfora tem muito a contribuir para uma crítica reflexão sobre o assunto. Usaremos a amplitude da metáfora justamente por ela não aquietar nossa imaginação. Portanto, pensamos que o movimento de acomodação do termo resultaria em sua morte de sentido. Assim, nos parágrafos abaixo trazemos a relação entre a metáfora do pesquisador-pintor e a espiral dialética, que relaciona teoria e pesquisa.

Nessa perspectiva metafórica, compreendemos que, através da investigação de campo, é possível o pesquisador-pintor se aproximar das relações que permeiam esse contexto, procurando ampliar relação entre a pesquisa empírica e teoria. A tal relação iremos chamar de **espiral**, entendida a partir da perspectiva teórico-epistemológica da dialética (Figura 1).

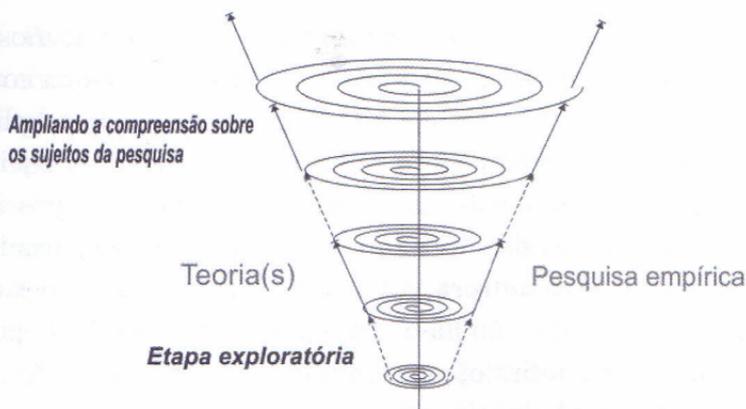


Figura 1 – Espiral da arte do pesquisador-pintor

Fonte: elaboração dos autores.

A figura acima representa o trabalho do investigador, que chamamos de espiral da arte do pesquisador-pintor. Toda pesquisa inicia-se com uma sondagem inicial, a chamada fase exploratória, a qual consiste em um contato inicial com o grupo a ser pesquisado (STAKE, 1995). Ela é bastante empregada para realizar um estudo preliminar sobre os principais objetivos da investigação que será realizada, isto é, serve para o pesquisador-pintor se familiarizar com o quadro a ser pintado, com o fenômeno investigado, de modo que a pesquisa ulterior possa ser arquitetada com uma compreensão mais ampla e maior acurácia.

Na etapa exploratória, a compreensão do pesquisador ainda é restrita sobre o fenômeno social investigado, já que o contato com os sujeitos que compõem o grupo de pesquisa foi apenas inicial. A partir desse ponto, a espiral continua a se desenvolver e o investigador lança pigmentos à sua pintura e começa a compreender mais profundamente os fenômenos que analisa. Aqui, as relações mútuas e dialéticas entre teoria e prática influenciam nesse processo de análise, e permitem a ampliação da compreensão sobre os sujeitos da pesquisa.

Nossa compreensão, representada na Figura 1, mostra que a relação dialética entre teoria e empiria funciona como um verdadeiro “furacão epistemológico”, capaz de ampliar, gradativamente, a percepção do investigador sobre os sujeitos e/ou fenômenos sociais investigados, bem como de possibilitar a destruição das “certezas” iniciais que o pesquisador-pintor carregava outrora. Ao final do seu trabalho, o pesquisador percebe que não há um fim para essa espiral, ela pode continuar até o infinito, perseguindo as galáxias distantes, na busca pela “verdade” científica.

Segundo Kosik (1995), do ponto de vista filosófico, a dialética é a forma de ponderar sobre as contradições da realidade, sobre o modo de entendermos o mundo concreto como essencialmente contraditório e em permanente transformação. A dialética traz como importante perspectiva para a pesquisa em currículo, a ideia de que a mudança dos fenômenos curriculares é possível, pois em seu interior existem, ao mesmo tempo, forças opostas que tendem à integração e à oposição. A realidade é intrinsecamente contraditória. O emaranhado de conexões que existem entre realidades diversas criam unidades contraditórias, forças universais multicores e inerentes a todos os fenômenos sociais.

Seguindo essa perspectiva da espiral dialética, retomamos a discussão sobre a investigação na área de currículo, em especial nos estudos de caso. Temos em mente que a pesquisa dilata a percepção sobre a teoria e, de forma dialética, a teoria enriquece a percepção do investigador sobre a parte empírica, num movimento contínuo, sempre parcial e político. A pesquisa é sempre um movimento contínuo e dialético, no qual não há o fim, apenas novas possibilidades e inícios para outras investigações. É dessa forma que a ciência avança (POPPER, 1975).

Podemos dizer que esse movimento dialético em espiral é profundamente metafórico. Pellegrini (1995) afirma que a espiral é um relevante símbolo universal, representando o cosmos, e representa o processo de transformação sucessiva que acontece no universo, denotando as formas cósmicas em movimento. Para enfatizar o caráter dialético, a espiral enaltece a relação entre a unidade e a multiplicidade, entre o centro e o círculo, entre o ser e o não-ser.

Para “espiralar” nossa compreensão, recorremos à obra de Kosik, que explana que o pensamento investigativo dialético:

[...] parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em *espiral*, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e, justamente nesse processo de correlações em *espiral* no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1995, p. 50, grifo nosso).

Assim, cremos que essa perspectiva espiral é uma importante configuração para as pesquisas na área de currículo, pois ela busca se aproximar, de forma sucessiva e gradual, dos saberes/dizeres que os atores/autores sociais, que materializam os currículos, têm a reportar sobre eles. Assim, as categorias teóricas apresentadas na investigação poderão ser modificadas, caso a parte empírica no campo

assim solicite. Isso ocorre por considerarmos que a espiral investigativa nunca acaba; admitimos a influência da teoria na pesquisa de campo, bem como o contrário. Sendo assim, no sentido dialético da espiral, não há o conhecimento pronto e finito; na verdade, há um *estar sendo* em contínua modificação.

Podemos resumir esse ponto de vista da seguinte maneira: **pesquisar é sempre pintar espirais**. O pesquisador-pintor, ao ir ao campo, utiliza uma teoria que fundamenta seu quadro artístico, ao mesmo tempo em que esse quadro teórico recebe os tons encontrados na parte empírica. Assim, quanto mais o pesquisador-pintor amplia os laços teoria-prática em seu trabalho investigativo-artístico, mais sua tela se tornará repleta das cores vivas advindas do estudo de caso.

Retoques finais

Ao longo deste texto analisamos algumas possibilidades que o método de estudo de caso traz para a pesquisa na área de currículo. Fizemos *uma* tentativa inicial, entre diversas possibilidades cabíveis, de sistematizar a relação entre esse tipo de investigação e sua utilização dentro da área de currículo.

Percebemos que nem todas as metodologias que tratam de uma pessoa ou grupo particular podem ser chamadas de estudo de caso. A esse respeito, nos diz Stake (1995, p. 11):

Uma única folha, mesmo um único palito, tem complexidades únicas - mas raramente nos preocupamos o suficiente para apresentá-la ao estudo de caso. Estudamos um caso que em si é de um interesse muito especial. Nós

olhamos para o detalhe da interação junto com os seus contextos (pág. xi, Tradução nossa)⁴.

Assim, é preciso um maior rigor na escolha e na explicação dos motivos que levaram o pesquisador a investigar aquele(s) sujeito(s) em particular.

Finalmente, apresentamos as perspectivas metafóricas da pesquisa em currículo, trazendo a contribuição do pesquisador-pintor (ECO, 2007) e da espiral teoria-campo (KOSIK, 1995). Na primeira, vimos que o investigador é visto como um ser criativo e a pesquisa é uma pintura, cujos dados empíricos/teóricos dão cor a tela artística do campo curricular. Na segunda, entendemos que a investigação de campo é um substrato que amplia a relação entre a pesquisa empírica e teoria, sendo que, nessa ótica dialética, uma pesquisa sempre amplia a relação entre teoria-prática, num movimento multicor e espiral que nunca se finda.

Referências Bibliográficas

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

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus. 1995.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.

⁴ “A single leaf, even a single toothpick, has unique complexities – but rarely will we care enough to submit it to case study. We study a case when it itself is of very special interest. We look for the detail of interaction with its contexts”.

_____. Estudo de Caso, uma alternativa de pesquisa em educação. p. 65-74. In: _____. **Metodologia da pesquisa em educação do campo**: introdução à pesquisa em educação do campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Vitória: Editora da UFES, 2009. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom2/index.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Estudos de caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 93-115, 2005.

BAXTER, P.; JACK, S. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. **The Qualitative Report**, Fort Lauderdale-Davie, v. 13, n. 4, p. 544-559, December, 2008. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COUTINHO, C.P.; CHAVES, J.H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002.

ECO, U. *Como se faz uma tese em ciências humanas*. 13. ed. Barcarena: Editora Presença, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2000.
- MACEDO, R.S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARTINS, G.A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. p. 9-28. In: _____. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- PACHECO, J.A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PELLEGRINI, Luis. Dicionário de símbolos esotéricos: o saber oculto relevado através dos símbolos universais. **Revista Planeta**, n. 270, suplemento especial. São Paulo: Empresa de Comunicação Três Editorial Ltda, 1995.
- POPPER, K.R. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.
- SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. p. 31-42. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

STAKE, R.E. **The art of case study research.** Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1995.

TELLIS, W. **Application of a case study methodology. The qualitative report**, v. 3, n. 3, 1997. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>. Acesso em: 11 jun. 2012.

TRINDADE, D.F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. p. 65-84. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

VENTURA, M.M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

ZAINAL, Z. Case study as a research method. **Jurnal Kemanusiaan**, Johor Bahru, bil. 9, p. 1-6, Jun., 2007.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.