

3.1.) ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Com a revolução epistemológica do século XVII, já referenciada neste trabalho, e a emancipação das ciências face à unificação dos campos teológico e político - ou a hegemonia do Sagrado - ditada por Justiniano (finais do século V), “ a *cientificidade* da Ciência passava a ser legitimada por um método rigoroso”, segundo (Morin, 1991, p.49). Assente no primado de uma linguagem matemática e objectiva, este método, não admitia a subjectividade nem o campo das valorações (Myrdal, 1976, p. 56).

A ciência e o conhecimento científicos, fundiam-se num paradigma marcadamente positivista, apropriando-se e explicando o real através de leis universais, matemáticas e experimentalmente controladas. Mas se para as ditas ciências exactas ou naturais, estas leis, eram passíveis de aplicação, já nas ciências sociais e humanas se questionava a sua aplicabilidade exclusiva.

Com efeito, as ciências sociais e humanas, tendo como objecto (e sujeito) de estudo o homem, pressupõem a imersão na complexidade da natureza humana, onde se fundem sentimentos, emoções, desejos, convicções, valores, incertezas, inquietude e uma relação/vivência permanentes consigo e com o mundo. Tendo em conta, assim, as dimensões tangíveis e intangíveis dos fenómenos e estudos que incluem o homem – e a complexidade que daí advém - a questão em torno da validação da *cientificidade* das ciências sociais atravessou o tempo, as mudanças sociais e as mentalidades, com impacto em diversos paradigmas e entendimentos.

Actualmente, a discussão em torno desta matéria encontra o seu ponto focal na dicotomia objectividade/subjectividade, assumindo contornos distintos, ainda permeabilizados pelas influências das diversas correntes de pensamento que percorreram a História. Neste percurso, o pensamento científico, foi-se ajustando, moldando e enriquecendo, num processo de trocas recíprocas, reflexivas e relacionais, de

interdisciplinaridade e de complementaridade, tendo sempre como fim a aproximação a um conhecimento científico pautado pela objectividade, “mesmo que esta se encontre no seio de esferas subjectivas”, de acordo com o pensamento de Rey (2003).

Santos (1988), a este respeito, referiu um modelo científico de transição, ou *emergente*, assente na “ especificidade do ser humano por contraposição a uma concepção da natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassada, apresentando-se como um modelo em que aquilo que o prende ao passado é menos forte do que aquilo que o prende ao futuro” ... de tal forma que “ ...”o sujeito que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica” (p. 46). Assim, o paradigma emergente “...vai para além das dicotomias ciências naturais/ciências sociais e humanas, objectividade/subjectividade, objecto/sujeito...” (Santos, 1988) apresentando outra “construção”, concordando com Vygotsky (2004) quando refere que “a pedra que foi rejeitada pelos construtores, veio a ser a pedra angular...” (p. 203).

Estas inquietações, em relação ao lugar das ciências sociais e humanas, em geral, são sentidas superlativamente no campo da Psicologia, referindo alguns autores que, esta, atravessa um período de *crise e de mudança* de paradigma, caracterizado pelas diversas abordagens metodológicas e teóricas em constante questionamento e oposição, que reflectem o pensamento psicológico da actualidade (1991).

Também em relação a esta matéria (Almeida & Freire, 2003) referiram que, “alguns dos conhecimentos disponíveis quer na Psicologia quer nas demais Ciências Sociais e Humanas, poderão não se enquadrar numa definição restrita de conhecimento científico”... acrescentando que, esta aparente fraqueza perante as ciências naturais ou exactas, encerra em si a nobreza das ciências sociais e humanas onde, afirmam que “os dados empíricos não são utilizados para a recusa de uma teoria...” (pp. 21-22).

Talvez por isto, os autores, tenham centrado os seus pressupostos de investigação em Psicologia, contrapondo a ideia de *conhecimento comum* que é, segundo referem, pouco *sistemático e pouco crítico*, comparativamente ao *conhecimento científico*, cujas características de “racionalidade e objectividade” do seu método, se salientam:

Tabela 13 - Características do conhecimento científico, Almeida e Freire (2003)

Objectivo	Descreve a realidade como é e não como gostaríamos que fosse.
Empírico	Baseado na experiência, fenómenos e factos.
Racional	Mais assente na razão e na lógica do que na intuição.
Replicável	Passível replicação de resultados mesmo com contextos e actores distintos.
Sistemático	Conhecimento organizado, ordenado, coerente e integrado num sistema.
Metódico	Conhecimentos obtidos através de procedimentos fiáveis.
Comunicável	Conhecimento claro e preciso reconhecido e aceite pela comunidade científica.
Analítico	Vai além das aparências, entrando na complexidade e globalidade do fenómeno.
Cumulativo	Conhecimento ensaiado, construído e estruturado a partir conhecimentos anteriores.

Por outro lado, Norbert Elias (1993) distinguiu as ciências da natureza das ciências sociais, através de duas propriedades que se ligam entre si:

(1) “os objectos” (das ciências sociais) são simultaneamente *sujeitos* que têm representações sobre a sua vida em sociedade e (2) os investigadores fazem eles próprios parte do seu *objecto* de estudo” (p.24).

Ainda na senda destas reflexões em torno da dupla condição do homem enquanto sujeito e objecto de conhecimento, Vygotsky (1979) de outra forma, referiu que “ em toda

a função existe um *eu* e um *mim*" ... sendo que o " tempo activo do *eu* e o tempo passivo do *mim* não se confundem, coexistem na unidade da pessoa" (p. 66).

Igualmente, Bourdieu (1982) inspirado no construtivismo estruturalista de Vigotsky, questionou o papel do investigador nessa dualidade, introduzindo o conceito de *reflexividade*, que significa, concomitantemente, o trabalho de auto sócio-análise (da relação do investigador com o objecto de estudo). A esta *reflexividade* associou ainda, para a investigação, dois momentos distintos: (1) o momento objectivista e (2) o momento subjectivista; ou seja: "... por um lado as estruturas objectivas que o investigador constrói no momento objectivista, afastando as representações subjectivas dos agentes...e, por outro lado, a retenção dessas mesmas representações que, dialecticamente, transformam e conservam essas estruturas" (p.147). Desta perspectiva emerge o conceito de *ruptura epistemológica* " ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo dos actores sociais, o que reaproxima as ciências sociais das ciências da natureza" (Bourdieu, 1982, pp.37-38).

Tendo como linhas norteadoras para o presente Trabalho os pressupostos dos autores apresentados, importa agora clarificar-se o posicionamento de quem investiga face ao objecto de estudo e, também, as opções metodológicas e técnicas subjacentes ao mesmo.

Enquadrando-se no campo das Ciências Sociais e humanas; inserido no Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos, este Trabalho terá em conta o compromisso com a objectividade, de acordo com as linhas de pensamento identificadas. Simultaneamente, o posicionamento do investigador face ao objecto de estudo, dadas as relações institucionais e afectivas que, ao mesmo, o vinculam, é determinado por essa mesma circunstância – facto que se coloca desde já em evidência, como princípio ético.

3.2) Estudo de Caso - Opção Metodológica

A compreensão de qualquer realidade não pode circunscrever-se ao conhecimento tal como ele se nos afigura de forma imediata, particularmente quando o investigador tem, relativamente ao caso que está a investigar, uma relação de grande proximidade profissional e afectiva, tal como já foi referido anteriormente. Uma compreensão mais objectiva e isenta deve ter como suporte um paradigma de investigação que nos ajude a descobrir essa realidade e, sobre ela, podermos responder às questões que nos inquietam e desinquietam.

Nesta perspectiva, o presente Trabalho, assumirá, como método de investigação, o que se designa de **Estudo de Caso**.

Este método tem merecido a atenção de diversos investigadores, especialmente a partir de 1980, dos quais destacamos (Hamilton, 1983; Atkinsons & Delamonte, 1986, Yin, 1988; Merriam, 1988; Gomes Flores & Jimenez, 1996; Coutinho & Chaves, 2002), entre outros, citados em Stake (2007).

Os Estudos de Caso têm subjacente uma estratégia de pesquisa utilizada em diversas ciências do campo, especialmente das Ciências Sociais e Humanas. Segundo Yin (1988), regra geral, estes Estudos, apresentam as propriedades constantes na tabela seguinte:

Tabela 14 -Quadro Síntese das propriedades do Estudo de Caso, Yin (1988)

(1) é o método mais adequado quando se pretende estudar questões do tipo “como” e “porquê”; (2) é o método adequado quando o investigador não pretende controlar os acontecimentos; (3) quando o problema a estudar é um fenómeno contemporâneo e inscrito na vida real e, ainda; (4) quando existe uma indefinição entre o que se quer estudar e o próprio contexto; (5) tem como recurso várias fontes de informação e uma estratégia de análise concreta.

De acordo com Yin (1988); Bogdan e Bilken (1994) e Punch (1998), citados em Coutinho (2003), os estudos de caso “ podem ser únicos ou estudo de caso múltiplos” propondo Yin (1988) duas tipologias desagregadas: *plano de caso único global ou inclusivo, e plano de caso múltiplo global ou inclusivo*.

Stake (1995), por sua vez, distingue três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, o instrumental e o colectivo. Coutinho (2003) defende que quase “tudo pode ser *um caso*: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação”.

Também (Ponte, 2006) considera ainda o estudo de caso como um método *particularista*, isto é, que tem o seu foco numa situação específica que “se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse...” (p. 2).

Segundo Merriam (1988), citado em (Carmo & Ferreira, 1998) o estudo de caso deve corresponder às seguintes características, que transcrevemos:

- (1) **Particular**, porque se focaliza numa determinada situação ou fenómeno;
- (2) **Descritivo**, porque o produto final é a descrição de um fenómeno em estudo;
- (3) **Heurístico**, porque conduz à compreensão de um determinado caso ou fenómeno;
- (4) **Indutivo**, porque a maior parte destes estudos tem como base um raciocínio indutivo;
- (5) **Holístico**, porque tem em conta a realidade, dando maior importância aos processos do que aos produtos.

Relativamente ao papel do investigador dos estudos de caso, especialmente quando estes são qualitativos como o nosso, o mesmo autor refere a importância da definição do problema a investigar, que “deverá fazer parte, frequentemente, da experiência do próprio investigador, ou ligado à sua vida prática...” (Carmo & Ferreira, 1998, p.217).

Depois desta revisão aos autores que se debruçaram sobre os estudos de caso, centrar-nos-emos no nosso caso, em concreto que, pelas suas propriedades, e de acordo com (Yin, 1988) “... *mais do que um produto, o foco de atenção centra-se num processo e no seu contexto onde a descoberta se revela mais significativa do que a confirmação de regras*”, procurando que, o mesmo, cumpra a *a finalidade desejada* (Yin, 1988). Por outro lado, apresenta todas as características identificadas por Merriam (1988), podendo definir-se, ainda, como um caso *intrínseco* (Stake, 1995) e *único, global e inclusivo* (Yin, 1988).

De acordo com Yin, nos estudos de caso, tal como noutras investigações, é necessário garantir a validade interna e a fiabilidade do estudo. A validade interna diz respeito á correspondência entre os resultados da pesquisa e a realidade, isto é, necessita de garantir que, estes, traduzem a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à replicação do estudo. Ou seja, é a necessidade de garantir que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido.

A **validade interna** pode ser assegurada de várias maneiras: (1) por triangulação, com recurso a vários investigadores e a várias fontes de dados; (2) verificando se os resultados estão de acordo com o que os participantes fizeram ou disseram e (3) discussão com outros investigadores. A **fiabilidade** é garantida, sobretudo, através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado implicando a explicação dos pressupostos e das teorias subjacentes ao próprio estudo.

Desta forma, no presente Estudo de Caso, a validade interna é assegurada pela triangulação, com recurso a mais do que uma fonte de dados: entrevistas, análise documental e observação (através da verificação dos resultados do projecto). Relativamente à discussão com outros investigadores – prática que reduz a sensação de *isolamento* - e que permite aferir e comparar opiniões diferenciadas, foi também uma

tarefa cumprida através das discussões com a equipa de colaboradores (docentes e não - docentes) da organização. Outra forma encontrada para garantir esta validade interna, foi a apresentação do esboço do Trabalho em contexto de Seminário/Colóquio sobre Participação e Empowerment que ocorreu em Moura, em Julho de 2010.

3.3) Instrumentos, métodos e técnicas

As técnicas de colecta de dados no estudo de caso não são diferentes das metodologias que suportam outras tipologias de investigação. De acordo com De Bruyne *et al.*, (1975), citado por (Lessard *et al.*, 1994) o estudo de caso caracteriza-se por reunir informações “tão numerosas e pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (p.170). Desta forma, para a obtenção de dados que permitissem uma compreensão do objecto em investigação de forma abrangente, foram utilizados as seguintes técnicas: entrevistas, questionários, análise documental e observação.

Para Yin (1988) a combinação de múltiplas técnicas de recolha de dados são necessárias para uma *triangulação* dos respectivos dados e para credibilizar o estudo. Segundo o mesmo autor existem três princípios para a recolha de dados, que foram tidos em conta no presente Trabalho.

a) usar fontes de evidências múltiplas, permitindo investigar vários aspectos da mesma realidade b) ter disponíveis uma base de dados que possam ser referencial para outros investigadores; c) formar uma cadeia de evidências, onde seja possível configurar o estudo de caso, desde o inicio do trabalho até ao seu termo (Yin, 1988)

3.3.1) A Entrevista e o Questionário

A colecta de dados através de Entrevista, é uma técnica que assume importância na maioria das investigações, especialmente das Ciências Sociais, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam o objecto em análise.

Simultaneamente, o próprio entrevistado revela-se, “evidenciando de que forma apreende, define e interpreta os aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), ou, como define e entende determinados conceitos e/ou processos, como no estudo de caso em presença.

As entrevistas podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa e, ainda, delimitadas segundo o “grau de directividade, de acordo ”(Ghiglione & Matalon, 1992), também designado de “grau de estruturação” (Bogdan & Biklen, 1994) ou “grau de liberdade” (Ruquoy, 2005), classificando-se em não-directivas (ou não estruturadas, livres), *semi-directivas* (ou semi-estruturadas) e *directivas* (ou estruturadas).

Relativamente ao Questionário, este não se distingue significativamente da entrevista referindo, os autores citados para as entrevistas que, nos questionários não existe interacção entre quem investiga e o inquirido. Os questionários podem apresentar questões abertas e questões fechadas, garantindo uma maior objectividade (Cohen & Manion, 1990).

- As entrevistas que estiveram subjacentes na presente pesquisa, constituíram-se como um procedimento exploratório e prévio, de carácter não estruturado, para o desenho dos questionários que, numa segunda etapa, se assumiram centralizadores para a recolha de dados neste Trabalho.

- Estes questionários contém um conjunto de questões que, após o processo *de testagem* antes referido, se consideraram pertinentes para a recolha de informação que pudessem dar resposta às questões que nos orientaram para os objectivos delimitados e comprometidos neste trabalho. Os questionários são semelhantes entre si, diferindo apenas nalgumas questões de acordo com a natureza e relação dos inquiridos com o objecto de estudo, tendo, contudo, uma ou mais questões comuns a todos eles. Esta opção metodológica centrada na diversidade de questionários foi exaustiva, contudo pareceu-nos ser o mais adequado para a recolha de informação sobre uma matéria que é

de grande complexidade e, ainda, com uma bibliografia muito difusa e dispersa, especialmente no campo da Psicologia.

Relativamente aos inquiridos que seleccionámos (pessoal docente, não docente, dirigentes, colaboradores externos, representante de empresas), procurámos que, os mesmos, correspondessem às seguintes regras: **regra da representatividade**, isto é, que, pela sua relação e papel na nossa Escola, e no meio envolvente, nos garantissem fidelidade e multiplicidade nas respostas; **regra da homogeneidade**, de modo a obter, através de técnicas similares e criteriosas aplicadas a um conjunto análogo de indivíduos, uma melhor comparabilidade entre os resultados; e **a regra da pertinência**, revelada pela adequação dos questionários quer ao Estudo de Caso quer aos inquiridos, enquanto fontes de informação que correspondam aos objectivos do estudo (Bardin, 2008, pp.122-124).

O tratamento dos questionários foi sujeito, depois, a uma análise categorial do seu conteúdo o que nos permitiu obter dados passíveis de ser tratados, e que serão interpretados no capítulo seguinte.

A *categorização* constituiu um procedimento que teve como objectivo sintetizar os dados em bruto, reparti-los e organizá-los segundo categorias. No fundo, tratou-se de uma operação de classificação na qual as categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento, esse, efectuado em razão das características comuns destes elementos.” (Bardin, 2008, p.145).

Uma das particularidades deste questionário – que algumas vezes confundimos com entrevista, prende-se com o facto de, o mesmo, ter sido preenchido informaticamente por cada um dos inquiridos e enviado por mail. Esta metodologia, com recursos às novas tecnologias é relativamente recente na investigação, e permite uma maior reflexão sobre as questões colocadas; permitindo também uma resposta adequada ao tempo e

disponibilidade dos inquiridos. Igualmente, já são aceites na comunidade científica entrevistas designadas *virtuais*, cujo preenchimento do guião é feito on-line e enviado por mail, Lyn, (2005), o que simplifica procedimentos, maior rigor e objectividade nas respostas, mas que perdem um conjunto de informações que é veiculada pela linguagem não verbal, Tuckman (2005).

3.3.2) Pesquisa documental

A pesquisa documental constitui também, no presente Trabalho, uma das técnicas de recolha de informação que permite a triangulação de dados e que nos garante, em complementaridade com as restantes técnicas, uma maior objectividade na investigação. Esta, “visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis – *scripto, áudio, video e informo* – com vista a extrair dela algum sentido”, de acordo com (Carmo & Ferreira, 1998. p.59). Inspirada nos métodos de investigação da História, esta técnica, tem dado os seus contributos especialmente às ciências sociais e humanas, “ no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões “, segundo (Cohen & Manion, 1990, p.75).

Saint-Georges (1997) considera ainda que, “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados, com recurso a fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (p. 30). Relativamente às *fontes*, entendidas como dispositivos de recolha de informação, existem opiniões diferenciadas - mas coincidentes - relativamente às mesmas onde se apresentam, segundo (Bell, 1997), duas tipologias: “fontes primárias e fontes secundárias”, referindo-se, as primeiras, a fontes da época e, as segundas, como interpretação das primeiras.

É nesta tipologia de fontes primárias que se enquadram os documentos que foram objecto da nossa análise, em virtude da Escola objecto do nosso Estudo de Caso ser muito recente e, sobre ela, não terem sido produzidas ainda documentos secundários.

Através de outra nomenclatura, as fontes documentais, classificam-se também de “documentos internos e comunicações externas”, conforme (Bogdan & Biklen, 1999) que, segundo estes, são importantes para a investigação qualitativa, ideia que é corroborada por (Burguess, 1997). Transpondo para o estudo de caso em presença, podemos classificar os nossos documentos, igualmente, como internos e externos, tendo em conta o seu objectivo, função e papel.

Segundo os mesmos autores Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa documental pode conter alguns aspectos subjectivos porque, no fundo, são seleccionados em função do interesse da pesquisa. De forma a obviar esta limitação metodológica, procurámos seleccionar e analisar os documentos de forma reflectida e crítica, embora não tivesse sido exaustiva, tendo em conta o tempo de existência da Escola, objecto do nosso estudo de caso.

Esta atitude crítica é subscrita e aconselhada por (Bell, 1997) que identifica a *crítica externa e a crítica interna*. A crítica externa, segundo o autor, apura a veracidade dos documentos, enquanto a crítica interna “sujeita o documento a uma análise rigorosa, baseada em perguntas sobre a história do conteúdo e forma do documento”, ainda segundo o mesmo autor. Estas ideias são igualmente perfilhadas por Saint-George (1997), referindo que, as fontes, devem ser sujeitas a uma leitura selectiva, de forma a extrair-se do documento testemunhos que garantam um grau de confiança do mesmo.

A análise documental foi feita com recurso à análise de conteúdo, entendida, esta técnica, como a que permite perceber que os *conteúdos* não são *textos* nem *discursos*, mas sim o que neles se pode exprimir – como o “«sentido», uma maneira de ver as coisas, um sistema de percepção” ou “receptáculos”, de acordo com Hiernaux (2005, p. 157).

A utilização conjunta da análise documental e análise de conteúdo é justificada pelo facto de ambas estarem “intimamente ligadas (...) quer pela identidade do objecto, quer pela proximidade metodológica”, (Bardin, 2008, pp.43-44) e pela capacidade de se assumir como um “instrumento de crítica interna” Saint-Georges (2005).

3.3.3) A Observação

Quanto à observação, como se deverá posicionar o investigador neste caso, já que faz parte integrante do caso em estudo e que está presente em todos os momentos (reflexão, concepção, organização administrativa/burocrática, construção dos instrumentos orientadores e de avaliação), que têm construído a vida da Escola, ou seja do Caso em estudo? Como garantirá a objectividade sem se distanciar e, distanciando-se, como, sem se fragmentar, poderá *sentir* o processo?

A este respeito Goffman (1991) incidiu as suas investigações sobre as interacções face - face na vida quotidiana dos actores sociais, incluindo os investigadores em processos de observação referindo que “...o eu não é pois uma entidade meio dissimulada por detrás dos acontecimentos, mas uma fórmula mutável para se dirigir através deles” p.19. Assim, o contributo da observação que foi feita ao longo do tempo será fluida e estará representada no percurso deste trabalho, através de uma *linguagem silenciosa*, o que não seria possível se, sobre o estudo em caso, não se tivesse um repertório de “ conhecimentos disponíveis e uma experiência”, (Swidler, 1986, p.277) passível de produzir um “discurso cognitivo (ou gramática cognitiva) que mostra a organização espaço-temporal do sujeito operada sobre a realidade que tem diante de si...” (Castilla del Pino, 2000, pp.62-63).

Moreira (1994, p.124) aponta seis critérios de avaliação da qualidade da observação: (1) *tempo de permanência*; (2) *proximidade física*; (3) *proximidade social*; (4) *reconhecimento do idioma local*; (5) *intimidade* e (6) *consenso social*.

Relativamente ao tempo de permanência, é importante salientar que quando se investiga este caso, o investigador já tem uma permanência de dez anos na direcção do projecto que é objecto do estudo de caso. Quanto à proximidade física, proximidade social, e facilidade de comunicação – igualmente são itens assegurados: quem investigou esteve de facto no local da investigação – que é simultaneamente o seu local de trabalho; tem uma proximidade social com os restantes elementos da comunidade escolar que Dubet (1994) complementa “... a distância de si, a que faz de investigador um sujeito (e um objecto), é ela própria social: ela é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da acção” (p. 92); e tem facilidade de comunicação, entendendo-se esta, no caso concreto, para além de usar a mesma língua, mas da existência de padrões relacionais e de valores próximos.

A nossa observação, que classificamos de observação participante, de acordo com os pressupostos de (Bogdan & Biklen, 1999) foi sustentada na avaliação/reflexão intrínseca e extrínseca do projecto EPM e dos resultados deste, enquanto processo, registados nos seguintes documentos referenciais:

- (1) O Plano de Actividades de 2008/2009;
- (2) Os Relatórios de Execução relativos aos anos de 2008 e 2009;
- (3) Extracto/e apresentação de resultados escolares, destinados à comunidade Educativa;
- (4) Registo fotográfico de diversas actividades escolares.

Contudo, para além dos registos e das notas que evidenciam, fisicamente, a *vida* deste projecto, o mesmo encontra no campo imaterial a sua expressão mais singular e potencialmente distintiva.

3ª. Síntese conclusiva parcelar

Neste Capítulo procurámos identificar os procedimentos metodológicos para o presente Trabalho, que reveste a figura de Estudo de Caso. Este centrou-se na Escola Profissional de Moura, onde a autora do Trabalho desempenha as suas funções profissionais desde o ano de 1999 (a Escola foi criada em 2000).

Este facto foi motivo de reflexão e de questionamento, de forma a garantir a isenção e objectividade perante o objecto de estudo. No fundo, esta preocupação é natural por parte de quem investiga, especialmente quando existe grande proximidade e cumplicidade com o mesmo. Entendeu-se que, o Estudo de Caso, fosse estudado com recursos a metodologias qualitativas, consideradas como as mais adequadas para o Trabalho, dada a natureza do mesmo.

De forma a garantirmos a fiabilidade dos resultados, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados (entrevistas, questionário análise documental e observação), informação que foi tratada e triangulada.

O Trabalho, à medida que foi desenvolvido foi, também, discutido e reflectido abertamente por actores que conhecem a realidade da Escola. Igualmente, foi apresentado em linhas gerais, salvaguardando o ponto em que o mesmo se encontrava, no âmbito do Workshop “Empowerment e Participação”, realizado em Moura, no dia 29 de Julho de 2010.

Uma das limitações mais evidentes deste Estudo, prende-se ao facto de, a EPM, ser relativamente recente e de não ter havido tempo para a *maturidade* do projecto em si quer *da consistência* dos resultados do mesmo, em termos das evidências de mudança/ transformação, decorrentes do envolvimento e do empowerment dos alunos desenvolvidos a partir desta Escola, ficando a proposta em aberto para um estudo posterior que possa fazer a avaliação dos impactos do projecto.