

Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa

João Amado¹

Neste artigo, centrado sobre a fundamentação teórica e curricular de um programa de investigação qualitativa, começaremos por invocar o papel da pesquisa como estratégia de ensino e como competência que se espera venha a ser adquirida pelos formandos. Seguidamente daremos conta dos objectivos que nos movem nesta iniciação, da estrutura geral e fundamentação do programa e, muito sinteticamente, das estratégias e métodos de ensino. Terminaremos expondo a nossa definição de investigação qualitativa, tal como gostaríamos que ela viesse a ser interiorizada e praticada pelos nossos formandos.

Neste artigo procuramos dar conta da nossa experiência pessoal no ensino de uma unidade curricular de introdução à investigação qualitativa em pós-graduações, com especial incidência nos objectivos, estrutura e fundamentos de um programa que desde há muito elaboramos e reelaboramos de modo a encontrar resposta às limitações (estruturais e circunstanciais), aos problemas (de vária ordem) com que todos os anos temos vindo a deparar e, ainda, às solicitações de alunos e colegas (especialmente enquanto orientadores de teses). Começaremos por invocar o papel da investigação como estratégia de ensino e como competência que se espera venha a ser adquirida pelos formandos, uma exigência que vem ao encontro do processo de Bolonha, apesar de estar presente no espírito do ensino universitário desde há muito. Seguidamente daremos conta dos objectivos que nos movem nesta iniciação, da estrutura geral e fundamentação do programa e, muito sinteticamente, das estratégias e métodos de ensino. Terminaremos expondo a nossa definição de investigação qualitativa, tal como gostaríamos que ela viesse a ser interiorizada e praticada pelos nossos formandos.

¹ FPCE- Universidade de Coimbra. Email: joaoamado@fpce.uc.pt.

1. Ensinar a investigar no quadro do processo de Bolonha

A produção científica resultante de uma reflexão docente sobre os princípios e práticas pedagógicas, ao nível do ensino superior, não se pode considerar muito abundante, até porque as preocupações pedagógicas nesse grau de ensino têm sido remetidas para um segundo plano; o que se tem valorizado é que o professor seja especialista da área e, como tal, o ensino será feito a partir do momento em que o mesmo exponha o seu conhecimento e a sua experiência sobre o assunto. As consequências desta atitude são bem conhecidas: ensino expositivo, passividade acrítica dos alunos, aprendizagens superficiais e memorizadas... para falar só de algumas.

No entanto, a actual filosofia da Declaração de Bolonha com as suas profundas exigências e as indispensáveis transformações que está a impor no plano pedagógico (Almeida e Vasconcelos, 2008; Boavida e Amado, 2010), apesar das resistências individuais e institucionais e, apesar também da inadequação e insuficiência das condições e dos recursos pessoais, materiais e físicos (ignorados pela retórica de alguns responsáveis institucionais e políticos) com que ainda se trabalha nas nossas Universidades – tem vindo a alterar esse panorama. Com efeito, uma incidência maior na aprendizagem autónoma do estudante, preconizada por esta reforma do Ensino Superior, implica, além do mais, uma revolução de especial incidência: a) na planificação de todo um curso e das respectivas unidades visando a formação de competências, b) nos métodos activos de ensino e na avaliação formativa, c) na criação de oportunidades para que o professor transmita um *feedback* tanto quanto possível individualizado aos alunos. Criou-se um novo contexto para velhas questões como: há algo para ensinar ou as pessoas devem simplesmente ser colocadas na situação de aprender por elas mesmas? E o que é aprender? Aprende-se simplesmente “fazendo”, pela aplicação de técnicas, ou há um património teórico e fundamentador que é preciso compreender e interiorizar? Estas são apenas algumas das muitas questões que se podem colocar logo à partida.

E foi neste contexto que se impôs a todos os docentes a necessidade de repensarem as suas próprias práticas na gestão das suas “disciplinas” ou “cadeiras”, agora, adequadamente, rebaptizadas como “unidades curriculares”. Encaixa neste movimento o pretexto e a motivação para reflectir sobre os fundamentos e as práticas de uma “unidade” de que temos vindo a ser responsáveis há alguns anos no quadro das pós-graduações em Ciências da Educação e que, curiosamente, até pela sua designação – *introdução à investigação qualitativa*² – responde pela positiva a uma das velhas questões da pedagogia do ensino superior: é ou não fundamental ensinar a investigar?

² Nem sempre a designação é esta, mas o objectivo central é o mesmo.

Apesar da oposição ou das dúvidas de alguns³ a problemática do «ensinar a investigar» tem suscitado a produção de alguns textos traduzida quer em manuais generalistas (múltiplas “introduções à investigação”) quer em escritos sobre temáticas específicas (o questionário, a entrevista, o método etnográfico, etc. etc.)⁴, ou em artigos e capítulos de carácter mais reflexivo sobre a prática do ensino da investigação, designadamente da Investigação Qualitativa. Será sobre estes últimos textos que, seguidamente, nos deteremos um instante, sem a pretensão de elaborar um “estado da arte” nem de sermos exaustivos quanto a referências, mas tão só para esboçar linhas gerais que consideramos importantes para esta mesma reflexão.

Identificamos três orientações básicas nos poucos artigos a que tivemos acesso. A primeira é constituída pelos que, como Reed (1996), reflectem sobre dimensões mais «técnicas» da organização do curso, como os objectivos, a estrutura dos conteúdos, as metodologias e os recursos de ensino, os procedimentos de avaliação, etc.. Outra linha é constituída pelas reflexões que sublinham, acima de tudo, a necessidade de disponibilizar aos alunos uma formação mínima acerca dos fundamentos epistemológicos e teóricos (conceitos, teorias) da Investigação Qualitativa. Enquadram-se nesta óptica textos como, por exemplo, os de Efinger *et al.* (2004) Poulin (2007) e Matos (2007), e as ideias e debates expressos num conjunto de artigos, publicados em alemão pela Revista on-line FQS⁵, em 2007, e sintetizados por Herzog (2008) que, em texto da mesma revista, na língua castelhana, os torna mais acessíveis ao público ibero-americano. A terceira perspectiva centra-se nas dificuldades de ensinar Investigação Qualitativa tendo em conta a obstinada resistência de alguns sectores. McMullen (2002) considera que, por exemplo em Psicologia, apesar de alguma perda da exclusividade dos métodos experimentais e quase-experimentais, continua a manter-se muita oposição e, no dizer da autora, prevalece a iliteracia e a indiferença relativamente aos métodos qualitativos. Ainda segundo a mesma especialista, torna-se imperativo pensar como ensinar e aprender as duas tradições e oferecer, desse modo, a possibilidade de exercer as duas linguagens (numa espécie de bilinguismo) de forma adequada e correcta.

³ Nem sempre explicita, mas subjacente por exemplo, em políticas de ensino superior viradas para a formação de competências meramente técnicas, de resposta prática e pragmática a solicitações marcadas pelo imediatismo, desvalorizando ou criando poucas condições para o desenvolvimento da vertente investigativa das instituições de ensino universitário.

⁴ O rol seria extenso, quer em língua portuguesa quer em línguas estrangeiras, pelo que preferimos não exemplificar. O leitor facilmente verificará a autenticidade da afirmação em qualquer biblioteca universitária.

⁵ FQS – Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (ISSN 1438-5627).

2. Contexto e objectivos de uma introdução à investigação qualitativa

A combinação das perspectivas actuais sobre o tema, brevemente abordadas na alínea anterior, com o interesse e a exigência de repensarmos o programa de uma unidade curricular no novo contexto do processo de Bolonha, em que o currículo de um curso deve ser previsto de modo integrado, interdisciplinarmente,⁶ convida-nos a regressar sempre às velhas questões que a didáctica tradicional coloca como fundamentais para iniciar o desenho curricular de qualquer ensino ou curso: a quem se destina e em que contexto? Com que objectivos? O que ensinar? Como? Quando?

Centramo-nos, em primeiro lugar, nas duas questões iniciais: *quem* são os sujeitos-alvo desta unidade curricular e quais os *objectivos* do nosso ensino? Embora o público das pós-graduações, mormente no campo dos Mestrados em Ciências da Educação, seja muito variado, a maioria dos destinatários é constituída por professores dos mais diversos graus de ensino. Trata-se de um conjunto de candidatos com expectativas distintas, mas em que prevalece uma motivação bastante comum: a obtenção de créditos para a progressão nas respectivas carreiras. Raros são os que, na fase inicial, têm já traçado um projecto de vida que passe por qualquer forma de dedicação à investigação; muitos, até, dificilmente interiorizam que a obtenção do grau de Mestre implica a realização de uma pesquisa individual, a escrita de uma dissertação e a sua respectiva apresentação/defesa.

Mas, também aqui o Processo de Bolonha veio trazer grandes modificações; a adequação dos Mestrados académicos ao novo contexto curricular, trouxe entre outras consequências, uma clara evidência de que o grau de “mestre”, obtido num “segundo ciclo” surge, agora, não só como uma possibilidade de dar resposta a exigências de progressão nas respectivas carreiras dos alunos (professores) inscritos⁷, mas também como uma ponte entre o primeiro ciclo e o terceiro – o Grau de Doutoramento. E, por isso, a criação de competências de investigação, surge entre as primeiras e as mais importantes no plano curricular destes cursos – até porque, a grande parte das outras competências que o curso visa alcançar tem por base a capacidade e a necessidade de investigar como condição da sua concretização ajustada e produtiva. Presume-se, portanto, que a frequência de um Mestrado seja o início de uma carreira de investigação, quer através do prosseguimento de estudos,

⁶ O que confere a cada “disciplina” o carácter de apenas uma “unidade” no âmbito de um currículo pensado para a formação de cidadãos com um determinado perfil de competências cognitivas, relacionais, estéticas e técnicas e de qualidades morais e sociais que o comprometam e empenhem no bem estar colectivo.

⁷ A nosso ver seria importante para a qualidade do ensino e do sistema educativo que houvesse um estímulo à progressão na carreira através da obtenção de graus académicos e com apoios efectivos por parte da tutela.

no terceiro ciclo, quer na actuação simultaneamente crítica, fundamentada e eficaz nos mais diversos campos de aplicação da formação obtida no curso. "A" ou "as" unidades curriculares de iniciação à investigação assumem, portanto, uma grande responsabilidade nos planos da formação das competências gerais e específicas, da satisfação e realização dos alunos e da obtenção dos objectivos da formação académica (Esteves, 2002; Estrela, 1984)

Tendo em conta as competências que se pretende vir a formar no âmbito dos Cursos de Mestrado, torna-se indispensável elaborar um conjunto de objectivos gerais e específicos, por cada unidade curricular, que possam traduzir-se na formação dessas mesmas competências. Exemplificaremos esse processo, tomando em linha de conta um dos cursos onde temos vindo a leccionar a unidade curricular de introdução à investigação qualitativa, o Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. O documento da "adequação" ao processo de Bolonha, deste curso, propõe entre as suas diversas finalidades:

- «Desenvolver conhecimentos em torno da natureza, processos e metodologias da investigação em educação;
- Analisar criticamente documentos relativos a investigações científicas» (Universidade de Coimbra, 2007).

A partir desta base considerámos que seria relevante elencar como objectivos gerais da unidade de introdução à investigação qualitativa:

a) Levar os mestrandos à compreensão efectiva dos objectivos, dos métodos e dos resultados da investigação qualitativa, mediante informação suficiente, rigorosa e crítica.

Acreditamos que ensinar a investigar «deve visar o maior desenvolvimento possível (e compatível com as disponibilidades dos formandos), e não quedar-se por um conjunto de *mínimos* para fazer investigação» (Matos, 2007). Nesse sentido, move-nos a preocupação por criar competências que permitam aos alunos, supostamente futuros investigadores, desenhar crítica e adequadamente planos de investigação e tornarem-se aptos para os concretizar, evidenciando uma sólida fundamentação teórica na escolha das estratégias de investigação e das técnicas de recolha e análise de dados, e aplicando os requisitos necessários para uma produção válida de conhecimento.

b) Suscitar a compreensão de que sem o conhecimento dos fundamentos da Investigação Qualitativa, e sem o conhecimento de, pelo menos, algum dos grandes referenciais teóricos que as ciências humanas e sociais vêm desenvolvendo

acerca do comportamento humano em contexto (fenomenologia, interaccionismo simbólico, teoria das representações, etc.), o investigador pode “olhar” mas “não vê” (Estrela, 1984), pode questionar mas não ultrapassará o nível da “pergunta” de senso comum.

A propósito deste objectivo devemos acrescentar que, segundo a nossa experiência e alguma pesquisa no domínio (Efinger et al., 2004), os temas da fundamentação teórico-filosófica da investigação facilmente são negligenciados ou postos de parte (por docentes e alunos), como desnecessários e perda de tempo; ou são mal assimilados, vindo a ser desenvolvidos em total incoerência com os desenvolvimentos práticos da pesquisa, que, neste caso, dificilmente irá além de um mero (e, por vezes, deficiente) nível descritivo.

Julgamos, porém, ser teoricamente impossível, e indesejável na prática, dissociar a teoria (ontologia, antropologia filosófica, epistemologia, teoria social, política e ideologia...) das estratégias e das técnicas utilizadas. Herzog (2008:7), na esteira do conjunto de autores alemães por ele comentados, afirma, a este respeito que «ainda que muitos investigadores sejam inconscientes da particularidade do seu modelo epistemológico, convém aclarar /no ensino da investigação qualitativa/ esta base de reflexão científica», tornando-se, pois, fundamental não separar a teoria e o método.

Tal como o que dissemos acerca dos fundamentos filosóficos da investigação, torna-se imprescindível proporcionar ao aprendiz de investigador ao menos uma breve introdução às diferentes correntes teóricas, oferecidas pela história e pela prática das Ciências Humanas, na medida em que é nelas que poderão encontrar os conceitos e os modos de interrogar o real que colocarão o pesquisador numa plataforma heurística distante da do senso comum. Também este desígnio não é de fácil consecução; Pring (2000:6) fala de uma espécie de suspeição dos formandos e dos investigadores quando se lhes faz «uma chamada de atenção para a teoria da “construção social do conhecimento”, ou para “as múltiplas realidades do aprendente”, ou para a existência das “significações subjectivas do aluno”, ou para a “construção pessoal da verdade”». E Sara Delamont (1987:115) diz que é necessária “uma luta” para que o investigador chegue ao ponto de ver para lá do aparente, do mesmo passo que cita Becker segundo o qual, conseguir que alguns vejam na sala de aula “alguma coisa para além do que cada um já sabe é como arrancar-lhes os dentes”»!

A capacidade para ver o que está oculto pelo “aparente” só se obtém pela boa preparação teórica, tornando-se imprescindível um conhecimento aprofundado de pelo menos uma corrente investigativa, trabalhada e desenvolvida criticamente por uma comunidade de investigadores.

c) Transmitir uma visão complexa do fenómeno educativo, de tal modo que o aluno entenda que é esta mesma complexidade que suporta os múltiplos e aparentemente desconstruídos itinerários de investigação, os quais, em vez de opostos, deverão ser complementares.

Para criar esta sensação de coerência no domínio da Investigação em Educação – em oposição a uma frequente sensação de falta de unidade e de fragmentação⁸ – procuramos conferir ao programa um traço de união entre todos os tópicos a desenvolver, assente na ideia básica de que, seja qual for a estratégia ou a técnica empregue, e para além de objectivos específicos a qualquer investigação determinada, sempre estamos em torno do mundo subjectivo dos sujeitos da investigação – procurando entender o sentido que dão às suas próprias acções, o sentido e a interpretação que dão à sua vida ou a aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos, etc.

d) Chamar a atenção para a dimensão pessoal deste tipo de investigação, que não só exige qualidades específicas ao investigador (simpatia, humildade, capacidade de empatia, respeito pelo outro, honestidade, etc.) como se revela um tipo de prática que deixa marcas indeléveis em quem nele se envolva francamente (currículo oculto).

Segundo Bianchetti (2008: 247) «escrever a dissertação ou tese é o fulcro da vida de qualquer mestrando ou doutorando. E não apenas da sua vida universitária. O desafio da autoria extrapola o âmbito académico, adentrando outras instâncias da vida do pós-graduando como pessoa». A fim de acentuar e de alertar para esta «dimensão pessoal» recorremos a alguns testemunhos da nossa experiência pessoal enquanto investigador qualitativo e a testemunhos de outros autores; mostramos, igualmente, que a invocação desta experiência não deixa de ter uma relevância epistemológica, na medida em que uma das características fundamentais da Investigação Qualitativa (reiterada, aliás, por diversos autores), consiste no facto de a pessoa do investigador ser o principal «instrumento» deste tipo de investigação.

Por outro lado, não deixamos de parte o próprio potencial da prática pedagógica para, mais ou menos oculta ou explicitamente, formar atitudes e transmitir valores; neste aspecto, temos um entendimento semelhante ao de Dieris (2007, *apud* Erzog, 2008:7) para quem, introduzir o aluno no quadro de paradigmas interpretativos «significa

⁸ Recordamos que os alunos tiveram no semestre anterior uma introdução à investigação quantitativa e que, se não se tiver cuidado, o aluno pode ser levado a conceber uma espécie de “guerra de paradigmas”.

também que durante o processo de aprendizagem há que insistir na possibilidade de diferentes interpretações, na multidisciplinaridade e na multiperspectividade».

e) Proporcionar a construção, por parte dos alunos, de respostas e argumentos favoráveis à investigação em educação, em especial à investigação qualitativa, respondendo ao criticismo generalizado que a envolve.

Todos sabemos que o criticismo e as objecções à Investigação Qualitativa são frequentemente suscitados por pessoas e por climas institucionais adversos, em geral, a este tipo de investigação, muito especialmente a propósito da sua fiabilidade e validação (cf. Pring, 2000; Denzin e Lincoln, 2003). Essa consciência pressiona no sentido de uma grande exigência e responsabilidade no seu ensino, pois, estamos certos de que o facto de a Investigação Qualitativa ser ou não ser atacada pelos que a não compreendem, e até frontalmente se lhe opõem, depende muito do esforço e qualidade empregue na sua divulgação académica.

Tendo em conta os objectivos anteriores, que procuram traduzir as grandes linhas mestras de nosso programa, torna-se necessário o seu desdobramento num conjunto de objectivos específicos; o lugar da sua explicitação será na introdução a cada uma das grandes temáticas que constituem os conteúdos de ensino deste programa. No entanto, atravessando todas estas temáticas e independentemente das suas especificidades, destacar-se-á um outro objectivo, importante e com uma dimensão muito prática:

f) Levar o aluno a empenhar-se num processo investigativo de natureza qualitativa, o que deverá ser demonstrado através do desenho de um plano de investigação adequado ao problema formulado (em termos de estratégia geral, de técnicas de recolha e de análise de dados), e em que patenteie preocupação pela validação da mesma e pelos aspectos éticos em jogo.

Este objectivo cruza, aliás, não apenas os conteúdos curriculares, mas também as estratégias de ensino-aprendizagem a implementar, numa perspectiva de estímulo à construção e “trabalho” autónomo do aluno, bem como as estratégias de avaliação, formativa e contínua, desenhadas para proporcionar aos alunos um *feedback* regular do seu desempenho.

3. Estrutura geral e fundamentação de um programa

Convencidos de que é possível ensinar a fazer investigação qualitativa, ainda que de forma limitada – (“limitada” porque do nosso ponto de vista a investigação desta natureza só se aprende fazendo-a, e em diálogo com alguém mais experiente e mais

por dentro da própria teoria e das estratégias metodológicas) – resta-nos desenhar um plano que expresse, além do mais, aquilo que julgamos necessário “aprender” e “ensinar”. Na escolha dos conteúdos curriculares temos em conta aspectos já focados relativamente às questões de contextualização (motivações dos candidatos, etc.) deste ensino, e da sua importância no panorama da investigação em educação.

Outros são, ainda, os aspectos tidos em conta relacionados com o lugar da unidade curricular no contexto das diferentes unidades curriculares do Mestrado: a) o número manifestamente limitado de horas para o ensino presencial (30 horas)⁹; b) o facto de esta unidade surgir depois de uma introdução, no semestre anterior, à investigação hipotético-dedutiva (o que, em parte, nos tira o cuidado de trabalhar aspectos básicos e gerais acerca do desenho da investigação); c) e o facto de os alunos, oriundos das mais diversas formações de base, possuírem pouca informação sobre a epistemologia das Ciências Humanas e Sociais e de como proceder a uma investigação nos domínios específicos da Educação. Mesmo assim temos consciência da extensão e das dificuldades do programa que apresentamos; nesse sentido, e remando contra um eventual desencanto e desânimo dos alunos, esforçamo-nos por fazer ver que esta via investigativa é, apesar de tudo, fonte de grande satisfação e de experiências únicas.

Expomos de seguida as linhas gerais e os fundamentos de cada uma das cinco partes em que se estruturam os conteúdos a desenvolver, bem como os objectivos específicos para cada uma das respectivas áreas.

1.ª Parte – Fundamentos da investigação qualitativa em educação – Apesar da vertente “prática” deste curso, julgamos, como já o fizemos ver na descrição dos objectivos, que a prioridade deve ser dada aos fundamentos epistemológicos e núcleo teórico da Investigação Qualitativa, para que, como diz Herzog (2008: 3) «a aprendizagem dos métodos qualitativos não se converta num procedimento simplicista», mas se traduza numa atitude reflexiva dos futuros investigadores, acompanhada por uma forte **confiança no porquê e no como** de todo o processo. A reflexão sobre os fundamentos epistemológicos de qualquer metodologia é, pois, sempre necessária como condição para a sua escolha e correcta aplicação ao estudo que se pretende realizar. Sem essa reflexão a investigação seria feita às cegas, na ausência de referenciais norteadores que permitam o apuramento indispensável a uma pesquisa rigorosa e bem sucedida.

⁹ Contudo, tendo em conta os 7,5 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) atribuídos a esta unidade curricular, as horas de trabalho (incluindo horas de contacto, leccionação, tutoria, avaliação e trabalho autónomo do aluno) devem atingir um total de 202,5.

Começamos por situar o formando no campo específico da Educação, distinto (embora interdependente) dos outros campos da vida humana e social. Nesse sentido parece pertinente uma rápida reflexão sobre o conceito de Educação, sobre o que distingue este fenómeno humano dos outros fenómenos humanos, bem como e até que ponto ele oferece espaço para ser objecto de investigação científica e para a existência das Ciências da Educação (Boavida e Amado, 2008); é o que se procura concretizar no primeiro capítulo da Iª parte, intitulado: «*a investigação em educação e os seus paradigmas*».

A complexidade do fenómeno educativo revelar-se-á inconciliável com uma concepção restrita e positivista de ciência. Pelo contrário, exigirá um conceito mais aberto, imporá a caracterização dos diversos paradigmas das Ciências Humanas e Sociais, e pedirá uma reflexão sobre o lugar (complementar) de cada um deles no quadro de uma racionalidade (emergente) que não deve perder o sentido da complexidade dos fenómenos humanos. Tal como Poulin (2007:439), procuramos fazer ver aos estudantes que a Investigação Qualitativa «não consiste apenas num conjunto de métodos, mas numa perspectiva de investigação baseada em concepções filosóficas acerca da natureza do mundo, das nossas relações com ele e do modo como o podemos conhecer». Trata-se, como tão bem o disse Gadamer (1998:22) na linha da tradição fenomenológica e hermenêutica, de «fazer justiça a toda uma outra ideia do conhecimento e da verdade» e, consequentemente, a outros procedimentos de pesquisa, partilhados por diversas comunidades de investigadores, com regras, critérios e objectivos próprios e no quadro de tradições epistemológicas várias (paradigma fenomenológico-interpretativo, teoria crítica, paradigmas pós-modernos e paradigma emergente ou da complexidade).

Não se trata de uma tarefa fácil para docente e discentes, dada a perspectiva geralmente positivista que os alunos possuem acerca do conhecimento, da ciência e da verdade. Três dimensões sobre as quais os paradigmas da investigação qualitativa exigem uma verdadeira reconversão do pensamento, para que se entenda que:

- “Conhecer” não significa a exclusão e o “desperdício” da experiência quotidiana (do senso comum, da emoção e do afecto); ela constitui também uma forma legítima e indispensável de racionalização do mundo, de classificar os factos, as pessoas e as circunstâncias da vida;
- “Fazer ciência” é participar num esforço colectivo de compreensão da realidade. Esforço que tem como primeiro objectivo (mas não o único) construir teorias que permitam, antes de tudo, obter a referida *compreensão*, isto é, a *explicação* através do estabelecimento empiricamente comprovado de relações de causalidade, ou,

a *interpretação* dos factos humanos tomando como base o sentido que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos actos que de algum modo vivenciam, ou seja, tomando como base a subjectividade testemunhada (Amado, 2008). Neste caso, as teorias são também instrumentos para, através dos conceitos e vocabulário que elas oferecem¹⁰, se questionar a realidade colocando novos problemas e sujeitando-se, por isso mesmo, a constantes confrontações e a revisões quando a realidade questionada não se mostra consequente com elas, nem de um ponto de vista lógico, nem de um ponto de vista existencial.

- “A verdade” já não se define como uma revelação, mas como uma construção; e que os critérios em que ela assenta não são universais, mas históricos, contextuais, relativos. E que isto mesmo é problemático e desorientador... tornando necessária uma postura permanente de «vigilância epistemológica» aliada à capacidade de abertura a outras formas de “ver”.

Ao pólo epistemológico deve acrescer o *pólo teórico*. Se o primeiro nos situa dentro de uma dada perspectiva filosófica acerca do que é a realidade humana e social, o conhecimento e a verdade, já o segundo nos «permite a formulação sistemática do problema ou do fenómeno em análise, do seu desdobramento em questões de investigação, do seu progressivo enquadramento conceptual» (Matos, 2007:80). É esse o espírito do segundo capítulo desta primeira parte, intitulado «*quadros analíticos da investigação qualitativa em educação*», que pretende introduzir o aluno, de forma sucinta e limitada, aos debates teóricos que, a partir das mais diversas raízes (filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas e linguísticas), convergiram em diversos pontos relativamente consensuais, dentro de uma ampla diversidade de tradições de investigação, e que se consubstanciam num conjunto de ideias já referidas no capítulo anterior:

- que o homem é um criador de significados que se tornam parte da própria realidade social;
- que os fenómenos sociais são considerados como resultados de um sistema complexo de interacções dos sujeitos em sociedade;
- que a investigação de realidades sociais se centra, antes de mais no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores/sujeitos (perspectiva émica).

¹⁰ Geertz (1989: 19) diz, a propósito a: «em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o acto simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana».

- que a acção do investigador se traduz na interpretação (baseada no conhecimento teórico e na capacidade de o situar em contextos) das interpretações dos sujeitos investigados.

Nesta ordem de ideias, temos consciência de que nenhum tipo de pesquisa rigorosa e relevante pode ser feito sem o conhecimento de alguns referenciais teóricos colocados ao dispor do investigador pela história da Filosofia e das diversas Ciências Humanas. Fazemos, por isso, breves e esquemáticas introduções:

- à hermenêutica filosófica,
- à fenomenologia social de Alfred Schütz,
- ao interaccionismo simbólico,
- à etnometodologia e análise conversacional,
- à teoria das representações sociais.

Campenhoudt (2003:12), numa excelente obra que pretende ir ao encontro desta informação prévia, absolutamente necessária, diz que «o melhor das ciências sociais reside nas pesquisas concretas em que os mestres das disciplinas tentaram elucidar determinados aspectos da vida colectiva. Estas pesquisas concretas são verdadeiras aventuras intelectuais, mas muitas vezes também humanas, no decurso das quais os seus autores tiveram de elaborar um dispositivo de investigação e sujeitá-lo à prova de uma rigorosa observação. A melhor maneira de fazer uma iniciação às ciências sociais é, portanto, descobrir essas obras, sob a orientação de um professor “que conhece a música”, que é capaz de as decifrar e delas destacar os principais ensinamentos». Iguais ideias se podem defender em relação à “família” das Ciências da Educação. Torna-se fundamental um bom conhecimento de algumas pesquisas científicas relevantes em torno da problemática educativa, de maneira a colher delas alguma orientação quer na formulação do problema, quer em torno das perspectivas de análise que nele se privilegiam. A formulação precisa e clara do problema, a sua subdivisão e operacionalização, as ajudas para os passos seguintes acerca das técnicas a usar na recolha de dados e na sua análise e interpretação... tudo depende das leituras que se fizerem, profundas mas não necessariamente em grande quantidade. Portanto, os objectivos que presidem a esta breve menção a escolas e a autores, são:

- Estimular o aluno a fazer um melhor apelo e uso dos referenciais teóricos que em outras disciplinas do Mestrado, ou da sua formação anterior, possa já ter assimilado. O fundamental é que ele se muna de um conjunto de conceitos que lhe permitam interrogar a realidade de um modo diferente daquele que usa todos os dias, e tornar “estranho”, digno de atenção, o que lhe é “familiar”.

- Que o aluno compreenda, na ausência de um conhecimento de referenciais teóricos prévios, que eles se tornam indispensáveis e os procure construir, com leituras complementares, tornando-se apto a utilizá-los como ferramentas insubstituíveis no questionamento e na interpretação do real.

Não caberá a esta disciplina proporcionar, de forma detalhada e completa, toda a informação neste domínio; mas será importante chamar a atenção para esse facto, demonstrando-se também aqui a indispensabilidade de um trabalho nesta “unidade” em coordenação com as outras “unidades” curriculares do curso. É isso que procuro, neste subcapítulo, consciente das suas limitações quer na reduzida abrangência do leque de teorias a contemplar, quer no desenvolvimento minimalista que é feito de cada uma das teorias contempladas.

2.ª Parte – Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos – Do exposto na alínea anterior decorre a necessidade de colocar o formando diante de uma visão ampla do campo da Investigação Qualitativa, da variedade de estratégias possíveis e respectivas possibilidades e limites. Esta visão será tanto mais eficaz e útil quanto mais for acompanhada por exemplos concretos de investigações publicadas e avalizadas pela comunidade científica. Na medida em que esta mesma comunidade científica se segmenta em função de paradigmas diferentes, parece igualmente importante que uma introdução à Investigação Qualitativa não se limite a uma visão unilateral de cada estratégia; até porque é necessário que o formando perceba que há linhas diferentes e nem tudo o que vai encontrar, muito especialmente na revisão bibliográfica que vier a fazer, tem o mesmo sentido, o mesmo valor e parte dos mesmos pressupostos epistemológicos, educativos e sociais.

Fazemos, nos diferentes tópicos desta parte do programa, uma breve introdução a quatro grandes estratégias da investigação qualitativa que claramente se colocam no pólo oposto da investigação hipotético-dedutiva:

- o(s) estudo(s) de caso(s) – acentuamos como características que melhor definem esta estratégia: a focagem dos fenómenos ou realidades a estudar dentro de um contexto determinado (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objectivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto em causa.
- a investigação etnográfica – asseguramos que o objecto da etnografia é a descrição e a interpretação da cultura de um determinado grupo (por exemplo, de uma escola, de uma turma, de uma família, de uma comunidade, etc.). Trata-se de fazer uma «descrição densa» (Geertz, 1989:7), através da «observação participante» em que

o que se descreve inclui tanto o comportamento dos sujeitos observados, como os significados que os sujeitos atribuem aos seus próprios comportamentos e aos dos outros com quem estão em interacção (Wilcox, 1993, Amado 2008).

- os estudos (auto)biográficos e histórias de vida – Estes estudos podem ser desenhados com diversos propósitos, de que salientamos a compreensão “profunda” do modo como as pessoas constroem e reconstróem determinados trajectos de vida e a respectiva influência dos contextos familiares, profissionais e sociais em geral, contextos que as envolvem nas mais distintas fases da vida. Estes estudos, por outro lado, traduzem a grande complexidade presente na realidade humana e social; nenhuma estratégia revela melhor a natureza dialógica dessas realidades, e que se exprime na estreita ligação entre o passado e o presente, entre o indivíduo e a comunidade, entre o particular e o universal.
- a investigação-acção – para além do debate acerca do binómio investigação-acção, e dos modos de caracterizar e validar uma estratégia em que estes dois pólos se combinam de diferentes formas e graus de intensidade, damos conta de como esta estratégia se tem revelado um importante pretexto para a reflexão sobre outros aspectos, tais como: o lugar e a importância da investigação social para a melhoria das formas de vida de pessoas, grupos e comunidades; as relações entre ciência social, política e ética; as relações entre a teoria e a prática; e as relações entre investigação universitária e a sociedade, etc. etc.

Procuramos, enfim, explicitar sobretudo os fundamentos, objectivos e procedimentos de cada uma destas estratégias. Interessa dar ao aluno a ideia de que a opção por uma determinada metodologia não se deve tomar por razões de carácter meramente pragmático (como a preferência do investigador por uma determinada técnica, ou, simplesmente «porque há mais luz cá fora!» ainda que o objecto esteja noutro lado), mas, sim, a ponderação da natureza “objectiva” ou “subjectiva” do objecto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir, dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa, enfim, do problema a que queremos dar resposta. Há, pois, um conjunto de considerandos e de regras que é necessário ter em conta para que a estratégia seleccionada corresponda à natureza dos dados a investigar. São os critérios científicos (epistemológicos, teóricos) que devem orientar a selecção das metodologias mais adequadas. Tendo em conta o exposto são nossos objectivos, nesta parte do programa, tornar o aluno capaz de:

- Formular problemas pertinentes, contextualizados ou contextualizáveis no terreno das práticas educativas escolares ou outras, em termos adequados a uma investigação qualitativa;

- Explicitar as principais linhas fundamentadoras e orientadoras de cada uma das 4 estratégias a desenvolver no programa;
- Fazer a escolha justificada, fundamentada e realista, de uma das 4 estratégias a estudar no quadro da elaboração de um projecto de investigação.

Se nos dois capítulos anteriores procurámos oferecer as bases para um processo reflexivo aos que se iniciam na Investigação Qualitativa – uma investigação preocupada com as “coisas da vida” e na recuperação do “senso comum” –, neste como nos próximos capítulos, o que está em causa é oferecer a necessária confiança nos processos e procedimentos, bem como criar as bases de uma “profissionalidade” no domínio da investigação, consciente e eficaz. Diz Herzog (2008:4) que «a confiança é sobretudo importante para viver a insegurança e a indeterminação do processo de investigação qualitativo como um momento produtivo».

3.^a Parte – *Técnicas de recolha de dados* – Sendo a entrevista, nas suas mais diversas modalidades, a técnica de recolha de dados utilizada, por excelência, no quadro das mais diversas estratégias (complementando as observações naturalistas e participantes e a análise de documentos), podemos dizer que é particularmente sobre essa técnica e suas diversas modalidades que o programa incide. Iniciamos o estudo pelo tema da «entrevista na investigação educacional», apresentando diversas classificações da mesma e dando especial relevo à entrevista semi-directiva ou semi-estruturada. Temos ainda em conta neste capítulo dedicado ao que se pode considerar o *pólo técnico* da investigação (cf. Matos, 2007), outras modalidades de entrevista, como a «*entrevista de grupo*» e os «*estudos com grupos de referência – grupo focal*». Neste domínio das técnicas de recolha será feita uma breve introdução a outras técnicas que, apesar da sua especificidade, não deixam de estar muito ligadas e até dependentes da entrevista, tais como:

- pensar em voz alta, autoscopia (com recurso a tecnologia áudio e vídeo);
- estimulação da recordação (com recurso, também, às referidas tecnologias);
- técnica dos incidentes críticos;
- análise de narrativas – “estórias”;
- questionários abertos e “composições”;
- documentos pessoais (*diários, portfólios e epistolografia*).

Julgamos vantajosa esta informação sobre a diversidade metodológica na colheita de dados na medida em que cada um dos processos, por si próprio, é válido mas limitado e, por outro lado, a triangulação metodológica constitui uma das estratégias

fundamentais para a validação de um estudo. Sendo assim, os objectivos específicos nesta parte do programa serão os de capacitar o aluno para:

- escolher criteriosamente as técnicas de recolha de dados, adequadas ao problema de investigação, e no quadro da estratégia que for da sua opção;
- fundamentar teoricamente a técnica ou técnicas consideradas pertinentes para o seu projecto de investigação.

4.ª Parte – Procedimentos de análise de dados – Privilegiamos neste espaço a *Técnica de Análise de Conteúdo* por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados anteriormente desenvolvidas, no quadro de uma tradição de pendor tendencialmente sociológico, e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, tendo em conta as “condições de produção” (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação, interpretação e compreensão dos mesmos. Os objectivos específicos desta secção do programa são os de capacitar o aluno para:

- imaginar e criar sem perda de rigor, frente à diversidade de materiais, os procedimentos de análise que respondam aos seus problemas de investigação;
- aplicar de maneira apropriada e criativa as regras e os procedimentos da técnica da análise de conteúdo de documentos escritos ou “transcritos”;
- fazer inferências válidas, plausíveis, integráveis na literatura sobre o tema, a partir da análise criteriosa dos dados.

5.ª Parte – Problemáticas da validação, apresentação dos dados e teorização – A investigação qualitativa, enquadrando-se num conjunto de paradigmas que contrastam com uma visão positivista da ciência, compromete-se numa tendência reconhecidamente sujeita a olhares críticos e avaliadores, prontos a negar-lhe credibilidade, ao menor deslize, dado o peso que tradição e cultura conferem ao paradigma hipotético-dedutivo. Por isso torna-se fundamental conhecer os processos de validação passíveis de oferecer alternativas aos que são utilizados nas ciências ditas «duras». Nesta última parte do programa apostamos, pois, na apresentação dos procedimentos que visam assegurar:

- O *valor da verdade* das conclusões, assente na *credibilidade* (descritiva, interpretativa e teórica) da investigação;
- A *aplicabilidade* das mesmas conclusões, demonstrando a sua *transferibilidade* “relativa” para outros contextos semelhantes ao investigado;

- *A consistência do método*, dando conta dos critérios e das regras a que se submeteram todos os passos dados, assegurando a necessária *confiança* no processo e nos resultados;
- *A neutralidade do investigador*, que, neste tipo de investigação se revela menos pela objectividade e mais pela *confirmabilidade* das conclusões juntos dos investigados e, ainda, pela *imparcialidade* – o que, não sendo fácil, exige que o investigador, como diria Teresa Estrela (2007: 16), saiba executar «o exercício dialéctico de proximidade e afastamento, para o qual deve ter sido preparado quando se formou como investigador».

O grande objectivo é levar o aluno a compreender que, para além da aplicação das técnicas, fazer ciência, no quadro da Investigação Qualitativa, implica uma postura de constante «vigilância epistemológica» ao longo de todo o processo. Apostamos, ainda, na exposição crítica de alguns dos argumentos, apresentados em especial pelos defensores dos paradigmas pós-modernos, que põem em causa essa mesma exigência de validação, propondo outros critérios a seu ver mais consentâneos com o “regime de verdade” que defendem: *contribuição substantiva da investigação para a vida social, salvaguarda das questões éticas, mérito estético do relatório final, reflexibilidade do autor, etc.*

À problemática da validação e dos critérios propostos pelos diversos paradigmas de base qualitativa, acrescentar-se-á uma última rubrica sobre os processos de *apresentação, interpretação e discussão dos dados*, que acompanham igual variedade de modalidades de exposição e de escrita final dos resultados. Trata-se aqui do *pólo morfológico* da investigação do modelo de Bruyne referido por Matos (2007), pólo este que, antes de mais, visa tornar o formando consciente de que «a investigação não está completa enquanto não se estabelecem ligações explícitas entre o trabalho feito ao nível da recolha e análise de dados com o trabalho realizado ao nível da meta-teoria, da teoria, da metodologia e do próprio fenómeno» (Matos, 2007: 83). Este é um ponto que, se não houver cuidado por parte dos orientadores, facilmente é ignorado pelo formando. É indispensável que ele, na escrita final, saiba articular a pesquisa teórica e os dados empíricos, fugindo à tentação de um trabalho meramente descritivo colocado ao lado de uma revisão bibliográfica, que nada serve para esclarecer e compreender o que se pesquisou no terreno.

Outro aspecto, não menos importante que o anterior, é a necessidade de chamar a atenção para a importância da escrita e da qualidade da redacção. Pode dizer-se que a escrita é o espelho da exigência, da sistematicidade e da criatividade empenhada na actividade de pesquisa, bem como constitui um elemento fundamental para a

avaliação do rigor e da cientificidade do trabalho, por parte de um júri de provas académicas e da comunidade científica em geral. A política de pós-graduações veio alterar um velho paradigma constituído pelo predomínio, durante séculos e milénios, de «uma relação assimétrica entre poucos escritores e muitos leitores, ganhando corpo a perspectiva de que escrever era um dom, algo muito especial, de “propriedade” de poucos ou acessível a poucos» (Bianchetti, 2008:240). O paradigma actual faz acompanhar um processo de democratização da investigação pela exigência de escrita e, sobretudo no caso das carreiras universitárias, pela exigência de publicação; neste último caso reina o preocupante lema do «“publique ou morra”, com todas as suas decorrências de competição, estresse e *burnout*» (Bianchetti, 2008:250)¹¹.

Por isso torna-se indispensável, pelo menos no quadro de uma iniciação à Investigação Qualitativa, fazer uma reflexão acerca dos modos de escrever os resultados de uma pesquisa. Os problemas da escrita evidenciados pelos mestrandos são um tema recorrente entre os professores universitários. A nossa experiência não é excepção, e estende-se a situações que vão da incapacidade de escrever de forma clara e gramaticalmente correcta, passando pela colagem de citações e, pior ainda, pelo recurso ao plágio, até ao medo de se expor pela escrita, adiando (procrastinação) constantemente a apresentação de algum texto, sob a capa das mais diversas justificações. O plágio, uma espécie de praga em alastramento constante e dificilmente controlável, tem de ser objecto de uma veemente chamada de atenção, por ser científica e eticamente reprovável e pelo péssimo exemplo de desonestidade que ele traduz. Quanto à justificação para adiamentos sem fim da produção de um texto, confirmamos totalmente as palavras de Girardello (2008:289) ao contra-argumentar que o valor da escrita não está só no facto de a usarmos como «forma de dizermos o que já sabemos, mas sobretudo como espaço para descobrir e criar nexos e configurações entre os materiais que pesquisamos. Trata-se, enfim, de usar o fio da escrita como método para descobrir o que temos a dizer». E os materiais que pesquisamos são feitos de observações, de escutas cujo sentido aprofundamos, de leituras que cruzamos ... afinal, lemos para escrever e escrevemos para ler!

Finalmente, terá de haver espaço para se prestar um pouco mais de atenção a um tema que atravessou muitos dos subcapítulos anteriores – o das normas éticas e deontológicas da investigação e da escrita: o respeito pelos sujeitos que se disponibilizam como fonte de dados, os cuidados a ter para manter o seu anonimato e evitar usos indevidos das suas informações, a fidelidade e rigor no registo de situações e na transcrição dos seus discursos, a disponibilização para co-autorias, aplicação

¹¹ Valeria a pena desenvolver as “decorrências” pelo menos no plano da actividade pedagógica e no plano da ética.

socialmente benéfica do conhecimento produzido, postura crítica face a situações que coloquem em causa valores universalmente aceites (paz, justiça, liberdade, igualdade e solidariedade). Esta é uma preocupação que também está presente na Declaração de Bolonha, ao referir a necessidade de “consciencialização de valores partilhados e do sentido de pertença a um espaço comum social e cultural”. Contudo, como dizem Estrela e colaboradores (2007: 90), nesta mesma Declaração, «o paradigma da formação por competências orientadas para a inserção no mundo do trabalho parece sobrepor-se a uma formação geral e humanista, ampliadora de perspectivas e horizontes» – uma tendência que a Investigação Qualitativa, fundamentada nos pressupostos teórico-filosóficos referidos (de encontro do investigador com a “alma” ou “espírito”¹² dos sujeitos a “conhecer”) pode ajudar a inverter. O que também não deixa de ser uma preocupação urgente da Universidade em tempo de tamanha crise de valores... afinal, não é ela (ou já foi?) uma *Alma Mater*?!...

Os objectivos neste capítulo visam, portanto, tornar o formando capaz de:

- fazer um juízo crítico, tendo em conta a diversidade de critérios inerentes aos diferentes posicionamentos paradigmáticos, sobre a validade de uma investigação;
- reconhecer a relação dialéctica e de complementaridade entre os pólos epistemológico, teórico e técnico da investigação;
- produzir, a longo prazo, uma investigação qualitativa tendo em conta as exigências de validação da mesma;
- socializar a investigação através da escrita (projecto, dissertação ou relatório) tendo em conta as exigências (clareza, rigor conceptual, coerência interna, obediência a normas formais e éticas, sentido estético) de um texto científico.

4. Metodologias e recursos do ensino

Enfim, chegou o momento de responder à questão do “como” ensinar estas matérias, ou, mais explicitamente, “como transmitir uma prática científica?”. No dizer de Gomez Pérez (1985,16) «uma grande parte do *quê* de um ensino depende do *como* ele é transmitido», o que confere uma destacável importância à questão das metodologias utilizadas pelos docentes. A resposta à questão do *como* tem de assentar, assim, em pelo menos três bases: no modo como se concebe o processo de aprendizagem; nos objectivos gerais e específicos para esta disciplina; nas características dos formandos (adultos, professores, etc.).

¹² No sentido que lhe foi dado por Dilthey ao contrapor às Ciências da Natureza as Ciências do Espírito, isto é, as ciências destinadas a “compreender” o “sentido” dos factos.

A investigação acerca dos processos de aprendizagem tem dado origem a explicações controversas e ao desenvolvimento de diversos modelos ou orientações metodológicas do ensino. Não é intenção entrar nessa discussão do âmbito da psicopedagogia, mas pretende-se tão só assinalar que as opções que estão na base deste programa decorrem de uma perspectiva construtivista, que concede ao aluno um papel activo nas aprendizagens (investigação pessoal, interacção social, processamento da informação)¹³, exigindo do professor funções de colaborador, facilitador, monitor e supervisor, sem perda da função tradicional de “transmissor” de conhecimento e de experiência – função que deverá ser adequadamente harmonizada com as anteriormente referidas. Aliás, este é um posicionamento que também se enquadra na linha do que é proposto pela Declaração de Bolonha.

No que respeita aos objectivos, e tal como vimos na sua formulação em alíneas anteriores, a grande dificuldade passa por considerar imprescindível oferecer uma base epistemológica e teórica sólida, a par de um conhecimento razoável das estratégias e das técnicas de recolha e de análise dos dados, sem esquecer os procedimentos para apresentar, discutir e construir teoria e ajuizar da validade da mesma. Não se trata, portanto, de oferecer ao aluno tão só um conjunto de conhecimentos e de fomentar um conjunto de competências, mas cuida-se disso e de algo mais: formar atitudes e hábitos mentais em que sobressaia uma postura de «epistemologia vigilante», em que a dimensão teórica e a dimensão empírica se alimentam mutuamente (Pereira e Andrade, 2008).

O desafio que se coloca implicará, por um lado, uma planificação rigorosa dos temas, objectivos e sessões respectivas no desenvolvimento do curso e, por outro lado, uma didáctica assente numa «combinatória metodológica». Esta, no dizer de Gommez Pérez (1985, 19), é indispensável «para se conseguir – com os antigos instrumentos que continuarem a ser válidos e com os outros, novos¹⁴ – esse clima de proximidade, de trabalho comum, sem o qual não é possível uma educação a nível universitário».

Temos de ter em conta, também, o facto de a população discente ser constituída por adultos, dispondo, em geral, de pouco tempo para a leitura e para o estudo (a sua presença às aulas, na maioria dos casos, esgota os períodos disponíveis para lá da

¹³ Note-se que este papel activo do aluno exige a prévia formação de capacidades de auto-regulação e de autodirectividade das aprendizagens, o que se pode operacionalizar, entre outros aspectos, na assumpção pessoal da responsabilidade e da iniciativa na busca do conhecimento e na capacidade de enfrentar a complexidade e a ambiguidade (Cano, 2005; Oliveira, 2005).

¹⁴ Um estimulante campo aberto à curiosidade, aprendizagem e poder de iniciativa dos próprios docentes, acrescentaríamos nós.

vida profissional e familiar). Por outro lado, sabemos, no quadro de uma pedagogia do adulto, que é forçoso o seu empenhamento na produção do conhecimento. Nesse sentido procuramos estimular, sempre e dos mais diversos modos, a participação activa dos alunos no curso no quadro de uma metodologia que tal como Knoblauch (2007, *apud* Herzog, 2008), poderei designar de reflexivo-pragmática. Participação que implicará alguns momentos de escrita por parte dos alunos (um teste de dissertação sobre os aspectos teóricos da fundamentação da investigação qualitativa, e o delineamento de um projecto de investigação segundo esta mesma orientação), cuja análise acompanhada de uma ponderação de qualidade constituirá o elemento fundamental de uma avaliação final.

Concluindo... com uma definição de investigação qualitativa

Enfim, diremos que o grande objectivo de todo este périplo¹⁵ é o de suscitar no formando, uma consciência profunda de que a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito; pesquisa que tem como objectivo obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida); trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (perspectiva naturalista, ecológica); quando for oportuno, a curto ou a médio prazo, directa ou indirectamente, mediante a aplicação desse conhecimento ou, até, mediante o processo da sua construção, a Investigação Qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto.

Ensinar e aprender a investigar, nomeadamente no campo da investigação qualitativa em educação, torna-se um processo extremamente complexo por motivos diversos dentre os quais destacamos:

- a própria complexidade, interna e externa, do fenómeno educativo, que oferece uma imensidão de campos de focagem de natureza extremamente variada e, por consequência, a exigir “gramáticas” próprias, combinando de modos diferentes, posturas perante as coisas e a vida, conceitos, estratégias e técnicas;

¹⁵ Todo o curso deveria ser um incessante caminhar entre os livros e a vida ...

- a exigência de que a investigação se faça não como mera aplicação de técnicas, mas com um suporte reflexivo imprescindível devido à natureza dos problemas educativos e aos pressupostos epistemológicos, antropológicos e ontológicos que estão na base das opções metodológicas possíveis;
- a necessidade de que o processo didáctico se baseie em situações de ensino-aprendizagem onde o formando tome parte activa de modo a conferir pleno sentido aos ensinamentos que se pretende transmitir e adquira as competências de ordem prática necessárias a um processo de investigação qualitativa;
- a necessidade de articular o que se ensina nesta disciplina com as restantes disciplinas do curso. Esta exigência implicaria um trabalho mais colectivo por parte dos professores e, talvez, a reformulação dos objectivos de Mestrado, tornando-os mais consentâneos com uma iniciação à investigação no quadro de projectos investigativos e grupos de pesquisa liderados pelos próprios docentes.

Ensinar e aprender a investigar em educação e, mais concretamente, ensinar a fazer investigação qualitativa, consiste, pois, em assumir uma tarefa nada fácil. Para além da complexidade do objecto educativo e de um elevado grau de exigência nos procedimentos que hão-de ser fundamentados e em obediência a um elevado conjunto de regras partilhadas por comunidades de investigadores, fazer investigação qualitativa implica, paradoxalmente, determinadas posturas e qualidades pessoais de cada investigador e, ainda, uma grande abertura à inovação e à criatividade.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, nº 18, pp. 23-34.
- Amado, J. (2008). Science et sens commun... (A propos d'une étude ethnographique de l'indiscipline en classe). *Recherche en éducation- Revue de l' Association Franco-phone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, (www.la-recherche-en-education.org). Nº 1, pp. 60-73.
- Bianchetti, L. (2008). O processo de escrita: elementos inibidores e facilitadores. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Org.). *A Trama do Conhecimento – Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa* (pp. 239-265). S. Paulo: Papyrus Editora.
- Boavida, J. & Amado, J. (2010). A renovação do ensino superior: novas questões epistemológicas. In A. C. Neto & P. V. Rebelo (Org.). *Educação Superior no Brasil e em Portugal: questões políticas e pedagógicas*. Natal: EDUFRN (No prelo).
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Campenhoudt, L. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 203-221.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003). Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Org.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 1-45). Thousand Oaks. London, Nova Deli: Sage Publications.
- Efinger, J., Maldonado, N., Mcardle, G. (2004). PhD Students' Perceptions of the Relationship between Philosophy and Research: A qualitative Investigation. *The Qualitative Report*, Vol. 9, nº 4, pp. 731-759.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.
- Estrela, Mª T. (2007a) As Ciências da Educação, Hoje.... IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Educação para o Sucesso: políticas e actores*. Funchal. Versão Online.
- Estrela, Mª T., Marques, J.; Alves, F.; Feio, M. (2007). Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior – Subsídios para um debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº 7, pp. 89-100.
- Gadamer, H-G. (1998). *O problema da consciência histórica*. Lisboa: Estratégias Criativas.
- Girardello, G. (2008). A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliés. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Org.). *A Trama do Conhecimento – Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa* (pp. 287-300). S. Paulo: Papirus Editora.
- Gomez Pérez, R. (1985). Introdução a: Pujol Balcells, J. & Fons Martin, J. L. *Os Métodos de Ensino Universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Herzog, B. (2008). Aprendizage y enseñanza de métodos qualitativos de investigación en ciencias sociales. Forum: *Qualitative Sozialforschung / Forum. Qualitative Social Research*, 9(3), art.22, <http://nbbn-resolving.de/um:nbn:de:O114-fqs0803220>.
- Matos, J. F. (2007). Ensinar e Aprender a Investigar em Educação – Balanço crítico de dez anos de formação em metodologias de investigação de natureza interpretativa em cursos de pós-graduação em educação. *Revista de Educação*, Vol. XV, nº 1, pp. 79-98.
- Mcmullen, L. M. (2002). Learning the languages of research: Transcending illiteracy and indifference. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. Vol 43(3), pp. 195-204.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida – Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento, não publicada).
- Pereira, G. & Andrade, M.C. (2008). Aprendizagem científica: experiencia com grupos de pesquisa. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Org.). *A Trama do Conhecimento – Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa* (pp. 153-168). S. Paulo: Papirus Editora.
- Poulin, K. (2007). Teaching Qualitative Research. *The Counseling Psychologist*, Vol. 35, nº 4, pp. 431-458.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

- Reed, R. (1996). Assessing student held data in teaching qualitative research. *Paper* apresentado no simpósio *Instructional Practices in Teaching Qualitative Research*, no encontro anual da A.E.R.A., 8-12 de Abril. Nova York. Consultado a 22/09/2008 no site: [www.http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED397111&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED397111](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED397111&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED397111).
- Universidade de Coimbra (2007). *Relatório: Processo de Adequação de Ciclo de Estudos*. Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vasconcelos, R. Monteiro, S. & Pinheiro, M. (2008). O processo de Bolonha e as mudanças na avaliação da aprendizagem: uma análise dos cursos de engenharia da Universidade do Minho. *5º Congresso Luso-Moçambicano de Engenharia*. Maputo, 2008. Consultado a 26/11/2008 em <http://paginas.fe.up.pt/clme/2008/PROCEEDINGS/>.

Abstract

Teaching and learning to investigate – Reflections with regard to an initiation program to qualitative research

In this article, focused on the theoretical and curricular foundation of a program of qualitative research, we will begin by evoking the role of research as a teaching strategy and as a competence that is expected to be acquired by trainees. Then we will present the objectives that move us in this initiation, the overall structure and rationale of the program and, very briefly, the strategies and teaching methods. We will finish by presenting our definition of qualitative research, which we would like students to internalize and practice.

Résumé

Enseigner et apprendre à faire de la recherche – Quelques réflexions à propos d'un programme d'initiation à la recherche qualitative

Dans cet article, centré sur le fondement théorique et curriculaire 'un programme de recherche qualitative, nous commencerons par évoquer le rôle de la recherche en tant que stratégie d'enseignement et en tant que compétence à acquérir par les étudiants en formation. Ensuite, nous rendrons compte des objectifs que nous y poursuivons, en présentant aussi la structure globale et la justification de ce programme ainsi que nos stratégies et nos méthodes d'enseignement (quoique celles-ci soient énoncées synthétiquement). Enfin nous exposerons notre définition de recherche qualitative, telle que nous souhaiterions qu'elle soit intériorisée et mise en pratique par nos étudiants.