

Caminhos e Descaminhos da Investigação Educacional

Maria Teresa Estrela

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Resumo

Este artigo contém algumas reflexões sugeridas por uma re-leitura de alguns capítulos de um livro de Denzin e Lincoln (2003) sobre a investigação qualitativa. Depois de discutir a utilidade da reflexão epistemológica para a investigação educacional, a autora centra-se na evolução das relações sujeito/objecto (distanciamento, interacção, fusão) e sobre as transformações do papel do investigador decorrentes dessa evolução.

Palavras-Chave: Reflexão epistemológica, investigação qualitativa, papel do investigador

Este número da Revista Portuguesa de Pedagogia é um número de homenagem a João Boavida, um dos paladinos da reflexão epistemológica no nosso país, no campo das Ciências da Educação, cujo objecto e especificidade, individualmente ou juntamente com João Amado, procurou clarificar. Não querendo deixar de me associar a essa homenagem pelo muito apreço que tenho pela sua pessoa e pela sua obra, pareceu-me adequado partilhar algumas reflexões que me surgiram a propósito da releitura ocasional de alguns capítulos de um livro organizado por Lincoln e Denzin (2003) sobre a investigação qualitativa.

1. Sobre a utilidade ou inutilidade da reflexão epistemológica

Interrogo-me, no entanto, sobre a pertinência e utilidade da minha escolha. Por um lado, receio não poder ir mais além do que escrevi por diversas vezes, alertando para o perigo das Ciências da Educação, que tanta dificuldade têm tido no seu reconhecimento como ciências de pleno direito, se deixarem arrastar por modismos de que começa a haver sinais de ultrapassagem. Modismos que, na esteira do pós-estruturalismo e pós-modernismo, têm levado a um relativismo radical, a um esboroar de

limites entre tipos de conhecimento e formas da sua expressão e a uma anarquia metodológica que parece ser a negação da própria ciência e anunciar a sua morte, a juntar-se a muitas outras mortes anunciadas, mas (felizmente, em minha opinião) não consumadas, em que o século passado foi fértil. Por outro lado, como aliás tem sido feito com alguma frequência, poderá questionar-se, em geral, a utilidade de uma reflexão epistemológica, pois poderá trazer mais malefícios do que benefícios se retirar ao investigador parte da segurança no seu trabalho, sem lhe abrir horizontes de solução para os problemas concretos que a investigação lhe levanta. Talvez a melhor prova dessa inutilidade esteja no grande progresso das ciências verificado nas últimas décadas, apesar da crise epistemológica da Ciência que se foi intensificando ao longo do último século e ainda não findou. Parece que os cientistas se não deixaram afectar muito por essa crise e se têm sentido confortáveis no seu labor, quer, em termos epistemológicos, se fale de verdade ou de simples probabilidade. Poderá, se assim o entender tirar proveito de novas ideias susceptíveis de reforçarem o valor de prova das suas metodologias, de que é exemplo a popperiana ideia de falsificabilidade. Outras vezes, alguns cientistas reagiram a uma epistemologia que percebem como resultado de um diletantismo estéril, porque elaborada a maior parte das vezes por quem nunca praticou a ciência que é objecto da sua crítica. Denunciam, com um misto de razão e de falácia, as “novas imposturas intelectuais” ou alimentam polémicas que vão no mesmo sentido, como aconteceu entre nós com aquela que foi protagonizada por Manuel Baptista e Boaventura Sousa Santos e veiculada pela comunicação social. Ainda que a reflexão epistemológica seja feita por quem está dentro do campo das ciências analisadas e não por filósofos ou sociólogos do conhecimento, ela tende, pela sua generalidade, a subestimar a especificidade de sectores em que se trabalha, sobretudo quando se trata de disciplinas de interface. Se, para além das atitudes de rejeição, podemos inferir a atitude de indiferença por parte de muitos investigadores das “ciências duras,” sem grande prejuízo para os seus trabalhos, o mesmo se não poderá dizer dos investigadores das ciências sociais. Eles dificilmente poderão ficar indiferentes à reflexão epistemológica por várias razões, das quais a menor não é certamente o facto de o seu objecto de estudo visar o ser humano com o qual interage, influenciando-o e sendo por ele influenciado. Por isso, torna-se fácil a radicalização dos pressupostos que estão na base da chamada crise epistemológica da Ciência e a sua extrapolação para as ciências humanas, levando à contestação dos princípios de neutralidade do investigador e, consequentemente, da sua objectividade e da possibilidade de produção de um conhecimento desinteressado e dotado de valor universal. Essa contestação traduz-se num novo pensamento epistemológico concretizado em diversas correntes, mas, em geral, ligadas à

emergência do sujeito investigador na sua interacção com o sujeito investigado em determinados contextos socio-históricos. Sublinhamos que essa emergência originou inevitáveis e radicais mudanças metodológicas, o que não aconteceu na mesma forma nas “ciências duras”, o que constitui mais uma razão para se considerar necessária a reflexão epistemológica.

Com as novas correntes epistemológicas as metodologias qualitativas ganharam progressivamente terreno, constituindo um traço de união entre os investigadores que se reclamam de anti-positivismo. No entanto, é um traço de união ilusório ou, pelo menos, bastante equívoco, pois entre as diversas epistemologias do sujeito que se foram delineando há talvez mais antagonismos do que consensos. Assim, qualquer escolha metodológica fundamentada exigirá, tácita ou expressamente, uma tomada de posição sobre o tipo de epistemologia que sustenta os seus pressupostos e de onde decorrem os princípios de validade que permitirão avaliar a correcção do processo e a legitimidade dos resultados obtidos. Tomada de posição, nem sempre fácil em relação às possíveis epistemologias do sujeito, das quais muitas vezes não captamos todos os pressupostos e matizes diferenciadores, bastando dar como exemplo e dentro de correntes hermenêuticas, as posições de Gadamer e Ricoeur quanto à relação sujeito-objecto e verdade da investigação. Essa captação pressuporia, para além de uma visão simultaneamente holística e sectorial do campo disciplinar, uma entrada adequada em correntes principais da filosofia e sociologia do conhecimento, requerendo um tempo de que o investigador geralmente não dispõe. Por isso, tornam-se especialmente relevantes trabalhos de síntese e com carácter didáctico, como os de Boavida e Amado (2008) ou Amado (2009).

Além da reflexão epistemológica ser potencialmente desviante em relação às necessidades imediatas de investigação, poderá levar, por vezes, a alguma desmotivação decorrente do fraco valor científico atribuído ao conhecimento que se constrói, como acontece em algumas correntes pósmodernistas. Por isso e apesar do que foi dito relativamente à necessidade da epistemologia, são compreensíveis as atitudes pragmáticas que nos levam a uma centração nos procedimentos e a um alheamento ou, pelo menos, a uma secundarização das complexidades epistemológicas, a começar pela fundamentação do papel do investigador. Tal não acontece sem algum simplismo como, por exemplo, quando ao declarar-se que se adoptou uma abordagem qualitativa estivesse tudo dito e resolvidas todas as dificuldades ou até algumas aporias da investigação. O que explica muitas das incoerências que, com alguma frequência, afectam a investigação qualitativa. Por consequência, e apesar das dificuldades e limitações que são inerentes a muitos de nós, devemos saber que há custos quando nos dispensamos dessa reflexão. São notórios sobretudo no campo das Ciências

da Educação em que o investigador é frequentemente professor e sentirá alguma dificuldade de se despojar da sua própria experiência para se centrar na experiência dos outros, necessitando, por isso, de elucidar qual o seu papel enquanto investigador e que tipo de compreensão e explicação procura alcançar.

2. Sobre o papel do investigador - da dualidade sujeito-objecto à sua progressiva fusão

A ruptura da unidade da Ciência, operada por filósofos alemães dos finais do século XIX, permitiu aos cientistas sociais uma tomada de consciência da necessidade de desenvolvimento de uma ciência respeitadora da especificidade do ser humano enquanto ser histórica e socialmente localizado, e construtor de significados ligados à sua experiência de vida. Essa tomada de consciência originou, como se disse, críticas radicais à pretensa neutralidade e objectividade do investigador, ele também sujeito a uma inelutável historicidade e frequentemente inserido na mesma sociedade que pretende estudar. Conjugando diversas influências, abrem-se as portas à emergência das epistemologias do sujeito comportando matizes várias e até rupturas entre elas, valorizadoras das abordagens e metodologias qualitativas.

Dada essa diversidade, a expressão investigação qualitativa, como sublinham Denzin e Lincoln (2003) não é isenta de ambiguidades, visto que "A complex, interconnected family of terms, concepts, and assumptions surround the term *qualitative research*. These include the traditions associated with foundationalism, positivism, postfoundationalism, postpositivism, poststructuralism, and the many qualitative research perspectives, and/or methods connected to cultural and interpretative studies" (idem, *ibid*, p. 3). Não obstante, no meio de tanta diversidade, embora haja toda a legitimidade em falar-se numa análise qualitativa de dados quantitativos, dentro de um espírito de distanciação de sujeito- objecto, o uso da expressão investigação qualitativa tende a englobar uma pluralidade de investigações que se focam na dimensão interpretativa e qualitativa dos fenómenos sociais, tendendo a esclarecer a forma como os sujeitos os constroem e interpretam nos seus contextos de vida, o carácter ideográfico da investigação, abrindo portas a formas mais ou menos radicais de relativismo dificilmente superável.

Em comum, o antipositivismo, as abordagens qualitativas, a procura de sentido, a valorização da palavra como mediadora entre o eu e o mundo, para a qual Wittgenstein e Gadamer deram um enorme contributo, a transformação da concepção tradicional de ciência e a redefinição do papel do investigador. Se numa primeira fase, como diz Belleiro, a ciência se torna num "acto de palavra sobre a palavra dos

outros”, numa segunda fase, tende a torna-se num acto de palavra sobre a própria palavra, quer entrelaçada com a dos outros, quer isoladamente como é o caso dos auto-relatos (de que autores conhecidos como Zeichner dão o exemplo), aumentando o subjectivismo e realizando, assim, uma tendência progressivamente fusional entre sujeito e objecto. Essa fusão encontra uma das suas fontes de inspiração em Gadamer que, como sublinha Heckman (1986), considera que a compreensão é um acto de ser e não um acto de conhecimento, não sendo por isso um acto de apropriação pelo investigador da interpretação do autor, mas, sim, “uma fusão do horizonte do autor e do intérprete” (idem, p. 163). Essa fusão é total quando o sujeito se toma a si próprio como objecto de investigação e se auto-interpreta, mas levando-nos a questionar o valor científico dessa análise, independentemente do seu valor prático e ilustrativo. Se até aos anos 80 do século passado se constata uma tendência, que julgo predominante, de negação de objectividade e valorização da intersubjectividade como fuga à subjectividade na construção do conhecimento científico e se elaboram critérios de validade para salvaguardar a relativa objectividade (veja-se a este propósito Amado, 2009), a partir dessa época, assistimos à valorização crescente da subjectividade a que as influências pós-modernistas, mas não só, não são alheias. Por outro lado, e embora o investigador pudesse ser considerado o principal instrumento de investigação (a exigir uma análise da sua implicação, como Ardoino tão insistentemente defendeu), o seu papel não era meramente descritivo, procurando-se, na esteira de Schutz, os construtos de segunda ordem a partir dos construtos de primeira ordem provenientes dos sujeitos e através da utilização da metodologia própria de cada ciência social. No entanto, mesmo essa forma mitigada de objectividade é posta em questão e vista como um resquício de positivismo a ultrapassar (Denzin & Lincoln, 2003).

Correntes bem diversificadas, mas que têm em comum o anti-fundacionalismo, contribuem para questionar o valor do consenso na investigação, introduzindo outros critérios alheios ao plano estritamente científico. Por exemplo, Gadamer defende a supremacia da interpretação do narrador quando se não verifica a comunhão de horizontes; Rorty, citado por Smith e Deemer (2003), reconhece como critério de validade do juízo apenas o critério ético e não o critério epistemológico ou metafísico; Lincoln, citada pelos mesmos autores, atribui como finalidade à investigação a promoção da justiça social, saindo do plano científico pela recusa de rupturas entre actividade empírica, teorização e crítica social. Trata-se, portanto, do esboçar de fronteiras entre o conhecimento comum e o conhecimento científico e de uma transformação do papel do investigador. Assim, ou ele se limita a ser um mero receptor das narrativas dos sujeitos e a dar-lhes eco ou, se pretende ascender à interpretação,

o critério de verdade reside na argúcia argumentativa da sua retórica (Eisenhart e Borko, 1993). Pode ainda ver-se num papel de militante político ou pode ainda implicar-se na produção da narrativa, atribuindo-se um papel, por vezes central, na sua apresentação, como as seguitas afirmações sugerem:

“But now, at the beginning of the 21st century, the narrative turns has been taken. Many have learned how to write differently, including how to locate themselves in their texts. We now struggle to connect qualitative research to hopes, needs, goals, and promises of a free democratic society” (Denzin & Lincoln, 2003, p. 4).

A mesma ausência de limites entre formas de conhecimento constata-se igualmente nas formas de escrita, justificando a popularidade da metáfora do investigador como “bricoleur”: “Experimental ways of writing first-person ethnographic texts are now commonplace. Sociologists and anthropologists continue to explore new way of composing ethnography, and many write fiction, drama, performance texts, and ethnographic poetry. Social science journals hold fiction contests. Civic journalism shapes calls for a civic, or public ethnography” (idem, Preface, p. XI).

Esta nova postura acentua a deslocação do eixo epistemológico para o eixo ético-político, já anteriormente bem patente em autores como Marcuse e Habermas. Ela caracteriza a sétima etapa, distinguindo-a das seis anteriores que Denzin e Lincoln consideram na evolução da investigação qualitativa: “The seventh moment asks that the social sciences and the humanities become sites for critical conversations about democracy, race, gender, class, nation-states, globalization, freedom, and community. The postmodern moment was defined in part by a concern for literary and rhetorical tropes and the narrative turn, a concern for storytelling, for composing ethnographies in new ways (Ellis & Bochner, 1996). Laurel Richardson (1997) observes that this moment was shaped by a new sensibility, by doubt, by a refusal to privilege any method or theory” (idem, ibidem, p. 3).

As Ciências da Educação não podem deixar de reflectir o que se passa nas outras ciências sociais e é muito difícil não se deixar enredar nas teias do relativismo. Com efeito, no seu desenvolvimento notam-se duas vias principais: a da aplicação de outras ciências, seja numa perspectiva mono ou pluridisciplinar; a de procura de autonomização tendo como ponto de partida a especificidade do fenómeno educativo, a sua complexidade e necessidade de multi-referencialidade. Qualquer delas, não escapa à influência epistemológica e metodológica dessas ciências. Por um lado, porque “vai construindo o seu objecto nos limites das ciências já constituídas” (Boavida & Amado, 2008, p. 235); por outro lado, porque essa construção não tem

sido acompanhada pela autonomização dos métodos e das técnicas que, quando muito, sofrem pequenas adaptações.

É fácil imaginar as consequências, para a investigação educacional, deste Babel de linguagens das epistemologias antifundacionalistas (muitas vezes geradoras de um novo fundamentacionalismo), ameaçando criar mais cacafonias do que polifonias que, à falta de discussão, não favorecem a formação de uma comunidade de investigadores. Corre-se então o risco de o investigador apelar a quadros conceptuais aprioristas, segundo modas ou simpatias de correntes ou autores, que frequentemente têm muito pouco a ver com a metodologia seguida e distorcem os dados para caberem numa teoria que rigorosamente eles não comportam e caindo em evidentes petições de princípio. Há também os perigos de arvorar o senso comum em ciência e o da ciência que se quer construir ter pouco de ciência e muito de um amadorismo descritivo que não leva a parte nenhuma. Uma discussão sobre critérios de cientificidade torna-se, pois, urgente se quisermos sobreviver dentro do campo de saber específico que é o da ciência.

Talvez pela tomada de consciência das dificuldades referidas, encontramos tentativas, na minha perspectiva ainda pouco conseguidas, de superação das dicotomias subjectivo/objectivo, qualitativo/ quantitativo. Tal é o caso de Elliot (2006) que considera os conceitos de narrativa e de reflexividade como meios de ultrapassar os excessos do relativismo pósmodernista sem um retorno a uma abordagem naturalista classificada de “ingénua”. Embora considerando essa abordagem como uma forma limitada e estática de narrativa, não exclui que o investigador se possa fixar num tipo de abordagem qualitativa e estudar a sua compatibilidade com técnicas quantitativas.

Outra perspectiva, mais pragmática, é apontada por Cochran-Smith e Fries (2008), a propósito da investigação sobre a formação de professores. Afirmando a necessidade de maior sofisticação na construção de teoria e de conhecimentos generalizáveis sobre a eficácia, consideram a necessidade de estudos de caso detalhados e de “survey” de larga escala: “The emphasis need to be on asking important questions and constructing the problem of teacher education in thoughtful, appropriate ways and then on selecting the appropriated methods of data collection and analyses” (idem, p. 1087). Até que ponto a sensatez deste pragmatismo permitirá uma definição fundamentada de critérios de validade sem um retorno à questão epistemológica da relação com a verdade? É uma questão que deixamos.

Por difícil e complexa que seja a discussão epistemológica, porque polémica e potencialmente conflitual, não haverá possibilidade de lhe fugirmos se quisermos tomar consciência dos caminhos da investigação educacional, a tempo de os ratificar ou

de os corrigir. Dela dependerá muito o reconhecimento social e científico que se mostra difícil de conquistar.

Conclusão

Tendo apontado alguns caminhos (e descaminhos, dependendo da avaliação de cada um, em função de um conceito de ciência) que têm marcado e estão a marcar o percurso das Ciências da Educação como modalidade das Ciências Sociais, poderemos fazer nossas as palavras de Boavida e Amado (2008, p. 370): “Descobrimos também que a polémica não pode deixar de estar presente no incessante esforço pela conquista da inteligibilidade do mundo e do Homem; ela alimenta a dúvida, obriga a desconfiar da evidência, mostra a complexidade do que, à primeira vista, parece simples, faz da verdade um processo sempre aberto e um projecto comunitário (...)”. É dentro deste incessante esforço de conquista de inteligibilidade que se constrói a ciência e se analisa e avalia esse processo de construção do conhecimento num esforço não menos incessante de procura de uma nova inteligibilidade que fundamente a verdade ou o tipo de verdade que se pretende alcançar.

Bibliografia

- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. Relatório de Disciplina* Apresentado nas Provas de Agregação (não publicado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research in Teacher Education. Changing times, changing paradigms. In Cochran-Smith; Sharon Feiman-Nemser; D. John McIntyre & Kathy, E. Demers, *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 1050- 1093) New York: Routledge and ATE.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publications.
- Elliot, J. (2006). *Using Narrative in Social Research*. London: Sage Publications.
- Eisenhart, M & Borko, H. (1993). *Designing Classroom Research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Estrela, M. T. (1996). Le sujet dans la recherche qualitative – quelques notes critiques. In *Le sujet de l'éducation* (vol.1, pp 97-103). Congrès de AFIRSE. Anger: Institut de l'Education.
- Smith, J. K. & Deemer, K (2003). The Problem of Criteria in the Age of Relativism. In N.K Denzin e Y.S Lincoln. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, pp. 427-457. London: Sage Publications.

Résumé

Cet article expose quelques réflexions nées d'une relecture de quelques chapitres d'un livre de Denzin et Lincoln (2003) sur la recherche qualitative. Après avoir discuté l'utilité de la réflexion épistémologique pour la recherche éducationnelle, l'auteur se centre sur l'évolution des rapports sujet/objet (mise à distance, interaction, fusion) et sur les transformations du rôle du chercheur qui découlent de cette évolution.

Mots-clé: Réflexion épistémologique, recherche qualitative, rôle du chercheur

Abstract

This article contains some reflections that arose from a re-reading of some chapters of a book on qualitative research by Denzin and Lincoln (2003). After discussing the use of epistemological reflection in educational research, the author focuses on the evolution of subject/object relations (distancing, interaction, fusion) and on the transformation of the role of the researcher as a result of this evolution.

Key-words: Epistemological reflection, qualitative research, role of the researcher