

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira

anatraqueia@ua.pt; emilcenp@ua.pt e eugenia.taveira@ua.pt

Resumo:

O método da Investigação-Ação, utilizado em investigação na área das Ciências Sociais e, particularmente, nas Ciências da Educação, é atribuído a Kurt Lewin, em 1946. Caracteriza-se pela busca da mudança, da transformação e da resolução de um problema, de forma colaborativa e participativa. Construído por meio de um processo sequencial de experiências desenvolvidas num movimento cíclico, em espiral, este método enquadra-se no paradigma sociocrítico e apresenta uma abordagem mista de recolha e análise de dados, podendo recorrer a diversas técnicas e instrumentos, tanto de carácter quantitativo como qualitativo. Este trabalho apresenta uma reflexão crítica sobre a Investigação-Ação, fazendo o seu enquadramento histórico e conceptual. É também feita a descrição do processo de desenvolvimento do método e a referência ao campo de aplicação do mesmo. São igualmente discutidas as suas potencialidades e limitações, dado que se regista um amplo debate sobre a importância do mesmo e suas controvérsias. Para além disso, é ilustrada a representatividade da utilização do método de Investigação-Ação nas teses apresentadas no âmbito de dois Programas Doutorais em Educação, desenvolvidos na Universidade de Aveiro, no período de

2015 a 2019. Apesar de não ser o método mais utilizado, é considerado representativo no período estudado.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Participação; Mudança; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A Investigação-Ação (I-A) é um método enquadrado no paradigma sociocrítico, que se caracteriza pela recolha sistemática de informações, de forma a promover mudanças sociais, sendo o investigador ou investigadores participantes ativos, com o objetivo final de obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes e de outros interessados.

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Metodologias de Investigação em Educação, do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro. Para a concretização do mesmo, partimos dos seguintes objetivos: a) contextualizar a origem e desenvolvimento do conceito de I-A; b) enquadrar conceptualmente o método, apresentando uma descrição do seu processo de desenvolvimento em investigação e delimitando o seu campo de aplicação; c) analisar, de forma reflexiva, as potencialidades e limitações da I-A; d) realizar um levantamento das teses de doutoramento apresentadas no Programa Doutoral em Educação e no Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro, cujo método de investigação utilizado tenha sido a I-A; e) problematizar alguns dos seus constrangimentos, refletindo sobre os seus contributos.

Para atingir os objetivos propostos, o presente estudo será desenvolvido de acordo com a seguinte estrutura: Desenvolvimento histórico da Investigação-Ação; Enquadramento conceptual da Investigação-Ação; Campo de aplicação da Investigação-Ação; Potencialidades e Limitações da Investigação-Ação; Técnicas e instrumentos de recolha de dados da Investigação-Ação; A Investigação-Ação nas teses de Doutoramento da Universidade de Aveiro (2015-2019): alguns exemplos do Programa Doutoral em Educação e do Programa Doutoral em Multimédia em Educação. Por último, serão tecidas as considerações finais.

2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Existe um amplo debate a respeito da Investigação-Ação (*Action Research*), com algumas controvérsias sobre quem criou este método de investigação. Muitos autores atribuem o conceito a Kurt Lewin, em 1946, designadamente Berg (2001) e Kemmis e McTaggart (2005), que referem

que este psicólogo social procurou, a partir de um trabalho empírico, estabelecer as bases para a cientificidade das Ciências Sociais (Barros, 2012).

No entanto, de acordo com Tripp (2005, p. 445), Deshler e Ewart apresentam uma versão que diz que este termo foi utilizado pela primeira vez no trabalho de John Collier, comissário da ONU para Assuntos Índios (1933-1945), antes e durante a Segunda Guerra Mundial, que tinha como objetivo melhorar as relações interraciais ao nível comunitário.

Por sua vez, Kemmis e McTaggart (2005) referem que a origem do termo também se encontra relacionada com o trabalho de H. G. Moreno, no âmbito de um projeto de desenvolvimento comunitário em Viena, em 1913. No entanto, os autores em questão reiteram o papel de Lewin no desenvolvimento da I-A em diversas áreas e o seu impacto em termos internacionais, dando origem a várias gerações de autores que recorrem a este método, tais como: John Elliot e Clem Adelman, seguidores da tradição britânica, em 1973; Wilfred Carr e Stephen Kemmis que introduzem a vertente mais crítica e emancipatória da I-A, em 1986, na Austrália; e Paulo Freire, Orlando Fals Borda, entre outros, que norteiam uma quarta geração de investigadores que emergem da relação entre a referida vertente crítica e emancipatória e o carácter participativo da I-A (Kemmis & McTaggart, 2005, p.272).

Coutinho (2013 , p.362) também sustenta a relevância de Kurt Lewin na definição do método, através da publicação de “Action Research and Minority Problems”, desencadeando a posterior evolução. Esta metodologia revelou-se muito adequada para ser trabalhada em várias áreas das Ciências Sociais, principalmente na área das Ciências da Educação.

Segundo Silva (2000), verificou-se uma mudança de percurso intelectual de Lewin, em relação à I-A, incutindo uma alteração não só epistemológica, mas metodológica também, dividida em 3 períodos: partindo da psicologia individual, para voltar-se para os problemas de grupos e, em seguida, para o meio social onde os grupos sociais estão situados. É nesta terceira fase que Lewin formula o conceito de I-A. Porém, a sua perspetiva articula duas correntes metodológicas divergentes: o positivismo e a fenomenologia.

Revela-se, assim, necessário que tracemos um breve comentário sobre os constructos do positivismo e da fenomenologia, para entendermos como surgiu a I-A. Com August Comte, o positivismo teve os seus postulados iniciados no século XIX e era utilizado para estudos relacionados com o comportamento humano. Considerado o pai da Sociologia, este autor defendia que os estudos sociais deveriam ser realizados com objetividade e verdadeiro espírito científico. Considerava que as demais ciências, assim como a Sociologia, deveriam dedicar-se a estudar da mesma forma que os investigadores estudavam os objetos físicos, materiais (Moreira, 2004). Ou seja, para investigar os fenómenos sociais, deveriam ser empregadas a

observação, a experimentação, a comparação, os mesmos procedimentos das ciências naturais. Outro autor que deu continuidade aos postulados de Comte foi Émile Durkheim¹, em 1890.

Por conseguinte, explicitamos os postulados da fenomenologia, para a compreendermos como uma corrente filosófica divergente do positivismo, e reiteramos que ambas foram utilizadas por Lewin, na sua terceira fase de formulação conceptual da I-A. No que diz respeito aos constructos da fenomenologia, é de referir que um dos seus maiores representantes é o alemão Edmund Husserl. A fenomenologia utiliza a redução como recurso para chegar à essência do fenómeno estudado, tornando-o compreensível e legitimando-o cientificamente. Com base na redução fenomenológica, Husserl orienta a sua pesquisa para as essências, tendo em consideração que a fenomenologia tem como tarefa compreendê-las. Salientamos o facto de a essência se referir ao conteúdo inteligível e ideal dos fenómenos, captado de forma imediata. Toda a consciência é consciência de alguma coisa. Assim sendo, a consciência não é uma substância, mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, etc), com os quais se visa algo. A essência é a visão do sentido ideal que atribuímos ao facto materialmente percebido que nos permite identificá-lo (Andrade & Holanda, 2010).

O método fenomenológico constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenómeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que a experiência significa para as pessoas que a tiveram e que estão, portanto, aptas a fazer uma descrição compreensiva desta. Destas descrições individuais, significados gerais ou universais são derivadas as “essências” ou estruturas das experiências (Holanda, 2006).

A insistência em articular positivismo e fenomenologia e, deste modo, metodologias quantitativas e qualitativas, faz Lewin acreditar que é possível a generalização a partir de um caso (Silva, 2002, pp.22-23). Para compreender e produzir mudança num grupo, Lewin considerava a experiência uma forma privilegiada de produção de conhecimentos, pois, para ele, a construção social tem como ponto de partida a experiência. Assim, investigação e mudanças são aspetos complementares e necessários para a referida construção social (Silva, 2002).

¹ Para Silva (2013, p. 290), o termo de “teorias práticas” foi proposto por Dürkheim, em 1922, que parece ter sido um dos primeiros autores a considerar a especificidade da construção teórica sobre a prática. Esta proposta afigura-se especialmente interessante, não só pelo reconhecimento de um determinado tipo de saber, mas também por ter sido formulada por um positivista. Como se sabe, faz parte dos princípios do positivismo considerar as práticas profissionais como consistindo numa aplicação da teoria à prática, pressuposto que foi posto em causa por diferentes autores, nomeadamente por Schön, em 1983, que critica esta abordagem, como correspondendo a uma perspetiva de “racionalidade técnica”. Dürkheim, não deixando de admitir que a prática deveria ser uma aplicação da teoria, reconhece que aquela não pode esperar pelo desenvolvimento desta. Dürkheim propõe, assim, a necessidade de uma teorização da prática, que situa como “uma atitude mental entre a arte e a ciência”, tal como refere Silva (2013, p. 290), remetendo para as palavras do sociólogo.

Para além deste recurso a correntes filosóficas divergentes, teorizado por Lewin, vários autores complementam a conceptualização da I-A. Silva (2002, p.51) remete-nos para Corey, que apresenta a I-A como um instrumento a ser utilizado por qualquer profissional para melhorar sua ação, diferenciando-se de outras práticas pela forma como analisa cuidadosamente os processos de tomada de decisão e pela avaliação rigorosa dos resultados. Para Berg (2001, p.178), a I-A representa um dos poucos métodos de investigação em ciências sociais que conjuga os princípios da participação, da reflexão, do empoderamento e da emancipação de pessoas e grupos sociais, com vista à mudança e transformação.

Na secção seguinte, procuraremos, precisamente, compreender estes princípios na procura da conceptualização da I-A.

3. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

De acordo com Tripp (2005, p.445), existem duas razões interligadas pelas quais se torna difícil definir o conceito de I-A: “primeiro, é um processo tão natural que se apresenta sob muitos aspetos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações”.

Alguns autores utilizam variantes da I-A, para especificar determinada abordagem, enquanto outros utilizam outros termos sem nenhuma intencionalidade, como investigação-participativa, metodologia-participativa, pesquisa participativa, investigação ativa e investigação interativa ou observação interativa (Silva, 2002).

Este facto é corroborado por Tripp (2005, p.445), que considera que a I-A se desenvolveu de forma distinta nos diferentes contextos em que foi aplicada. O autor argumenta que, logo após Lewin ter criado o termo Action-Research, este foi utilizado em sentido geral, aplicável a quatro processos distintos: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental.

Thiollent (1997) compara a terminologia utilizada em diversos idiomas, chegando às seguintes correspondências: “Pesquisa-ação” em português do Brasil corresponde a Investigação-Ação de Portugal, “Investigación Acción” em espanhol, “Action Research” em inglês, “Recherche-Action” em francês, “Ricerca Azione” em italiano. A tendência internacional leva à unificação dos aspetos “ação” e “participação” com uso da expressão “Participatory Action Research”, especialmente na área de desenvolvimento rural, como também em áreas de organização e educação. Assim, consideramos que esta variação de termos, à qual se acrescentam também divergências da tradução do termo original em língua inglesa para outras línguas, pode

confundir os utilizadores ou tornar-se objeto de crítica para os opositores, tendo em conta que pode levá-los a questionar se se trata de uma mesma metodologia ou se serão práticas diferentes que pouco têm em comum.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a I-A consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Os seus adeptos reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o propósito de apresentar recomendações tendentes à mudança. A I-A é uma investigação aplicada onde o investigador se envolve ativamente na investigação.

Coutinho (2013, pp. 361-362) refere que “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica.” Conforme se pode verificar pela Figura 1, a I-A possui determinadas fases que se desenvolvem continuamente: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). São procedimentos constantes, realizados de forma circular, o que permite dar início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho et al., 2009).

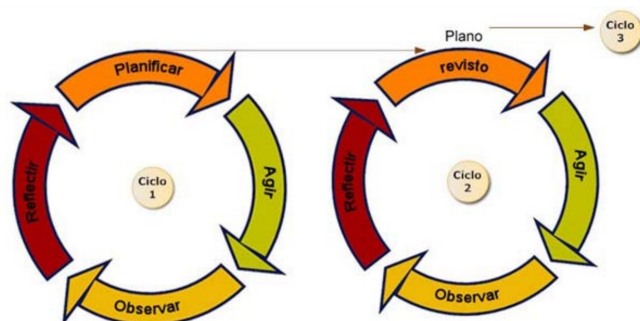


Figura 1. Representação de um Modelo de I-A, Espiral de ciclos (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Como referem Kemmis e McTaggart (2005, p.277), o processo de I-A representa-se, efetivamente, através de um diagrama em espiral. No entanto, os autores alertam para a necessidade de fluidez e abertura do próprio processo:

In reality, the process might not be as neat as this spiral of self-contained cycles of planning, acting and observing, and reflecting suggests. The stages overlap, and initial plans quickly become obsolete in the light of learning from experience. In reality, the process is likely to be more fluid, open, and responsive.

De facto, o método da I-A é identificado pela referida imagem da característica essencial do seu processo em espiral. Porém, os autores em questão, referindo-se concretamente à Investigação-Ação Participativa, salientam outras características igualmente essenciais. Trata-se, pois, de um processo social que, deliberadamente, explora a relação entre o individual e o social, é participativo, prático, colaborativo, emancipatório, crítico, reflexivo e tem como objetivo a transformação, tanto da teoria como da prática (Kemmis & McTaggart, 2005, pp. 280-284).

Assim, como sintetizam Pardal e Lopes (2011, p. 45), para Resweber, a I-A assume múltiplas formas, constituindo-se comumente em apelo à imaginação dos investigadores. As características do problema em estudo e a necessidade de produção de um projeto de mudança social representam algumas das condicionantes do tipo de I-A a desenvolver.

4. CAMPO DE APLICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Tripp (2005, p. 445), de forma completa, descreve que, em 1995, Deshler e Ewart conseguiram mostrar um vasto campo de aplicação da I-A. É importante reproduzir as suas palavras:

No final da década de 1940 e início da década de 1950, utilizava-se em administração (Collier), desenvolvimento comunitário (Lewin, 1946), mudança organizacional (Lippitt, Watson; Westley, 1958) e ensino (Corey, 1949, 1953). Na década de 1970, incorpora-se (com finalidades de) mudança política, conscientização e outorga de poder [empowerment] (Freire, 1972, 1982), pouco depois, em desenvolvimento nacional na agricultura (Fals-Borda, 1985, 1991) e, mais recentemente, em negócios bancários, saúde e geração de tecnologia, via Banco Mundial e outros (Hart; Bond, 1997).

Coutinho et al. (2009) afirmam que se relaciona sempre a I-A com escola, professores, estudantes ou com qualquer temática que tenha por fim a educação. Consideram que este campo é muito propício para o uso de tais ferramentas (I-A), tendo em consideração que a escola é um lugar que pode gerar incertezas, conflitos, situações dinâmicas que acontecem em função das relações humanas que decorrem nestes espaços. Dado o seu carácter transformador, reflexivo e participativo, explorando o individual e o social, este método pode contribuir para a melhoria dos espaços educativos e também para a mudança do status quo. Por este motivo, para os referidos autores, a I-A é a metodologia mais apta para favorecer as mudanças profissionais e/ou nas instituições educativas.

Corroborando a afirmação anterior, Tripp (2005) diz que a I-A educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores

e investigadores, de modo que eles possam utilizar as suas pesquisas para aprimorar o seu ensino e, em decorrência, a aprendizagem dos seus alunos.

No seguimento do enunciado por Tripp (2005), para Coutinho et al. (2009), a I-A também se aplica a: a) descoberta de novos métodos de aprendizagem; b) incentivo a novas estratégias de aprendizagem; c) novos métodos de avaliação contínua d) incentivo a atitudes e valores mais positivos em diversos contextos; d) formação contínua de professores para promoção da melhoria do trabalho.

É importante também trazeremos uma outra perspectiva desta defesa e inserção da I-A em diversos meios.

Consideramos que, das mais variadas formas, nos mais diversos espaços educativos, como referimos anteriormente, pelo seu caráter reflexivo, participativo e transformador, o método da I-A pode contribuir para resolver problemas ou, pelo menos, minimizá-los. Nas descrições de lugares distintos e práticas diferenciadas, vimos que há uma abertura para a inserção da I-A. Porém, a sua aplicação poderá não ser adequada a todas as situações-problema, devendo o investigador valer-se de bom senso e lançar mão de outras práticas. É, pois, necessário ter em consideração as potencialidades, mas também as limitações da I-A, conforme explicitaremos seguidamente.

5. POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Conforme explicitado anteriormente, a Investigação-Ação está relacionada com uma estratégia de recolha e análise de dados, com o objetivo de promover a mudança, no que diz respeito a um problema real relativo a um determinado meio social. Tem, por isso, um caráter emancipatório. Como tal, trata-se de uma investigação com vista à transformação da realidade e à solução do problema social estudado, propondo mudanças concretas, em que o investigador se assume como parte ativa deste processo. Como referem Pardal et al. (2011, p. 44), “O conteúdo de mudança proposto na ação não é alheio aos seus valores.”

Segundo os referidos autores, dada esta vertente interventiva, a I-A revela várias potencialidades. Em primeiro lugar, é de destacar que esta pode contribuir para demonstrar a inexistência de contradição entre a investigação pura, que procura o conhecimento teórico que compreende e explica o problema, e a investigação aplicada, que procura resolver o problema.

Por outro lado, este método potencia a busca por uma solução eficaz para um problema ou para a obtenção de informação que conduza à sua resolução, baseada no conhecimento profundo e crítico da realidade, podendo desencadear mudanças, nomeadamente políticas. Para além disso,

o envolvimento do investigador no sucesso do projeto prático e o caráter ativista da investigação podem ser vistos como “um excelente mecanismo de estímulo ao rigor na recolha e na análise de informação.” (Pardal et al., 2011, p. 45). Assim, o envolvimento de todos os agentes intervenientes no problema ou na resolução do mesmo, nomeadamente o investigador e os participantes no projeto de investigação, caracterizam a I-A como um método que promove a participação e o trabalho colaborativo.

Para Coutinho (2009, pp. 375-376; 2013, p. 362), a I-A caracteriza-se por vários contributos que se revelam potencialidades deste método: a) maior dinamismo na forma de encarar a realidade e maior interatividade social; b) maior proximidade do real pela predominância da *praxis*, da participação e da reflexão crítica; c) intencionalidade transformadora e emancipatória; d) ação mais profícua e consequente, na medida em que se centra na reflexão crítica e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias; e) maior relevo à componente social, colocando investigador e participantes no mesmo eixo horizontal, ou seja, no mesmo plano de intervenção; f) possibilidade de combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados (por exemplo, a entrevista narrativa ou a investigação/abordagem biográfica); g) procura da melhoria das práticas, nomeadamente das práticas pedagógicas, no que se refere a investigação em Ciências da Educação; h) maior desenvolvimento de ambientes de colaboração e partilha, evitando a solidão, muitas vezes vivida pelo investigador; i) valorização da subjetividade, mas propiciando a objetividade e a capacidade de distanciamento, pelo estímulo da reflexão crítica.

No entanto, como referem Pardal et al. (2011, p. 43):

São vários os investigadores que veem com reserva a associação de “investigação-ação” a metodologia científica: ou porque seria condicionada por um voluntarismo praticista, ou porque inibiria a independência e neutralidade do investigador, ou porque ficaria estritamente submetida a um “diktat” das práticas subjetivamente analisadas ou ainda por constituir um mecanismo que visa a interferência numa realidade específica.

Os referidos autores alertam ainda para o facto de que “O investigador corre certamente riscos: não é neutro em relação aos propósitos da investigação.” (Pardal et al., 2011, p. 44). Estes riscos ou, utilizando outro termo, limitações, estão relacionados, em primeiro lugar, com o tempo de implementação, nomeadamente devido à necessidade de sequenciação das várias fases do processo e repetição do ciclo em espiral. Por outro lado, a procura de soluções para o problema investigado traz muitas vezes consequências de ordem política, o que pode causar alguma fragilidade, pois facilmente a investigação é associada a objetivos particulares do investigador, correndo este o risco de falta de neutralidade.

Também para Silva (2002), há problemáticas complexas ligadas à I-A: a transversalidade das questões, a abertura e a utilização em diversos contextos sociais originaram uma diversidade de práticas que têm apenas em comum a preocupação de relacionar investigação e mudança. Há igualmente a problemática política, pois ao tentar produzir uma mudança num contexto social, a investigação desenvolvida tem inevitavelmente de tomar uma posição perante diversas formas de poder (e muitas vezes determinar: Quem decide o quê?).

Por outro lado, segundo Kemmis (2006), em muitos dos estudos e projetos em que a I-A tem sido aplicada, em várias partes do mundo, ao longo das últimas décadas, este método não tem sido o veículo para uma atitude crítica na educação que se esperava. Pelo contrário, em alguns casos, tem mesmo servido para *domesticar* estudantes e professores à forma convencional de ensino.

Much of the action research that has proliferated in many parts of the world over the past two decades has not been the vehicle for educational critique we hoped it would be. Instead, some may even have become a vehicle for domesticating students and teachers to conventional forms of schooling. (Kemmis, 2006, p.459)

Assim, Kemmis (2006), no seu estudo, alerta para algumas formas desadequadas da aplicação da I-A, designadamente: a) monitorizar o ensino sem questionar o seu impacto na sociedade; b) normalizar o ensino entre escolas, em vez de questionar se os métodos são os melhores; c) direcionar toda a análise apenas aos atores do ensino, em vez de incluir a população como as famílias, os empregadores. Considera, também, que os investigadores em I-A se têm cingido apenas aos estudantes e professores, no caso da área da educação, sem envolverem a família e a comunidade onde se encontram inseridos, ou aos clientes, no caso das áreas comerciais e de gestão, ou ainda aos utentes e as suas famílias, no caso da área da saúde, uma vez que a prática deve ser construída através da interação entre as pessoas que podem contribuir com as suas experiências para o enriquecimento do conhecimento.

Ainda segundo este autor (Kemmis, 2006), para alguns investigadores, a I-A permitiria contribuir para o desenvolvimento e melhoria do sistema educativo. No entanto, estes circunscrevem a sua aplicação apenas direcionada para que os professores reflitam sobre o aperfeiçoamento da sua *performance* e para normalizar os métodos de ensino entre as escolas. Assim, Kemmis sinaliza a falta de uma visão mais abrangente do trabalho dos professores e estudantes como uma parte do trabalho das escolas e do sistema educativo inseridos nas suas sociedades e comunidades. Desta forma, estes estudos têm problematizado apenas o trabalho dos professores e não o das escolas e dos sistemas em que trabalham, sem terem em conta os currículos e as práticas pedagógicas, por exemplo. O autor considera, desta forma, que deve existir uma maior interação

entre a escola e a comunidade, sugerindo que, para se atingir a qualidade, a I-A não deve ser utilizada apenas para analisar a excelência da técnica, mas deve ser mais crítica para confrontar as necessidades da sociedade e deve ser dinâmica de forma a fazer-se as adaptações às necessidades atuais.

Para além destas questões, Kemmis e McTaggart (2005, p. 284) reiteram quatro aspetos que podem conduzir a mitos e falsas interpretações sobre a I-A e, como tal, potenciar as suas limitações: a) suposições exageradas sobre como o empoderamento pode ser alcançado por meio da I-A; b) confusões sobre o papel de quem ajuda os outros a aprender como conduzir a I-A, o problema da facilitação e a ilusão de neutralidade; c) a falsidade de um suposto dualismo investigação-ativismo, em que a investigação é vista como racional e o ativismo como intuitivo e pouco teorizado; d) subavaliação do papel do *coletivo* na condução da investigação e na formulação da ação no *projeto* e o compromisso com a *esfera pública* em todas as facetas da vida institucional e social, segundo o pensamento de Habermas, também reportado pelos referidos autores no estudo em questão.

Porém, apesar destes constrangimentos, sejam eles de ordem metodológica, epistemológica ou a acusação do eventual caráter não científico da I-A, este método é, frequentemente, utilizado no meio académico, como veremos mais adiante, sobretudo pelo seu caráter emancipatório e transformador, de busca pela mudança, numa perspetiva colaborativa.

6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Segundo Coutinho (2013), o método da Investigação-Ação distancia-se “dos paradigmas positivista e interpretativo pelo excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo”. Enquadra-se, pois, no paradigma sociocrítico, pela “conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir”. Reportando-nos também a Jurgen Habermas, citado ainda por Coutinho, a investigação deve estar relacionada com a intenção de mudança, de transformação da realidade, associada ao caráter emancipatório da mesma (Coutinho, 2013, p. 362).

A I-A enquadra-se na perspetiva sócio-crítica, pelo que este movimento espiralado de ação-reflexão é, na maior parte das vezes, levado a cabo por equipas de professores que constituem “comunidades críticas”, encarnando, assim, do ponto de vista filosófico, o princípio da pluralidade, característico deste paradigma, e que preferem o trabalho sustentado na discussão em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação. (Coutinho et al., 2009, pp. 366-367).

Deste modo, inserindo-se no paradigma sociocrítico, a I-A refere-se a uma abordagem mista, no que diz respeito à classificação da metodologia adotada. Dado que se trata de um método caracterizado pela sua flexibilidade e adaptação ao problema e questões de investigação, verifica-se a junção das perspetivas quantitativa e qualitativa, ainda que esta última assuma uma maior relevância.

No que diz respeito a técnicas e instrumentos de recolha de dados, Coutinho (2013, pp. 370-371), recorre à divisão em três categorias, de acordo com o definido por António Latorre. Assim, devido às referidas características de flexibilidade e adaptação, podem ser utilizadas diferentes técnicas, as quais explicitamos no quadro abaixo (Quadro 1):

Tabela 1. Categorias de técnicas e instrumentos, segundo Latorre (Coutinho, 2013, p. 370)

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
Técnicas baseadas na observação	O investigador observa o fenómeno estudado, centrado na sua perspetiva, observando-o presencialmente e diretamente.
Técnicas baseadas na conversação	A perspetiva é dos participantes nos fenómenos e são voltadas para ambientes de diálogo e interação.
Análise de documentos	Também centrada na perspetiva do investigador, consiste na pesquisa e leitura de documentos escritos.

Dependendo das questões a explorar, do tempo disponível e da participação do investigador, entre outros eventuais fatores, este poderá optar entre várias técnicas de recolha de dados, que explicitamos de seguida:

1. Inquérito por:
 - a) Questionário - Permite recolher e analisar informação mais facilmente, dado que se refere a um conjunto de perguntas básicas, de forma escrita, mas que dificulta a abordagem de determinados assuntos com profundidade;
 - b) Entrevista - Sendo mais exigente, em termos do tempo necessário para realização, mas também devido à dificuldade de conduzir o entrevistado a expressar abertamente as suas opiniões, permite, no entanto, recolher dados sobre aspetos mais subjetivos e sobre as perceções do participante sobre a temática em estudo;
 - c) *Focus Group* (Grupo de Discussão Focalizada) - Pode ser um complemento da entrevista individual, dado que permite a interação entre vários participantes, promovendo a discussão e exploração de diferentes pontos de vista;
2. Observação - Técnica relativa à observação direta da atuação dos participantes e interações entre os mesmos e o meio em que se inserem, no âmbito da investigação em que o investigador é também participante,

podendo simultaneamente tomar notas, que poderão ser organizadas através de um diário de bordo, ou fazer o registo áudio ou vídeo:

- a) Notas de campo - Técnica muito utilizada na metodologia qualitativa, aplicada nos casos em que o investigador pretende estudar de forma sistemática aspetos relacionados com o próprio contexto de que fazem parte os participantes;
 - b) Diário de Bordo - Técnica narrativa que tem como propósito o registo de observações e reflexões do próprio investigador e que se revelam um elemento promotor do desenvolvimento do pensamento crítico;
 - c) Meios audiovisuais - Conjunto de técnicas muito utilizadas pela I-A, nomeadamente a fotografia, o vídeo e áudio, que se podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação.
3. Análise documental - Análise de documentos oficiais (legislação, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, artigos de jornais, etc.) e documentos pessoais (diário e outros instrumentos utilizados pelo investigador, sugeridos ou não por este, que se revelam muito importantes na recolha de informação no método biográfico das histórias de vida.

Em síntese, verificamos que o método de Investigação-Ação, inserido no paradigma sociocrítico e numa abordagem mista, regista técnicas e instrumentos de investigação variados, permitindo a flexibilidade e, como referimos anteriormente, a sua adaptação ao contexto de investigação. Salientamos ainda a complementaridade entre várias técnicas e instrumentos, permitindo ao investigador uma mais profícua recolha de dados.

7. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NAS TESES DE DOUTORAMENTO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO (2015-2019): ALGUNS EXEMPLOS DO PROGRAMA DOUTORAL EM EDUCAÇÃO E DO PROGRAMA DOUTORAL EM MULTIMÉDIA EM EDUCAÇÃO.

Após a nossa abordagem teórica sobre I-A, apresentamos a frequência com que este método foi utilizado, entre 2015 e 2019, no Programa Doutoral em Educação (PDE) e no Programa Doutoral em Multimédia em Educação (PDME) da Universidade de Aveiro. Esta recolha de dados tem como objetivo específico demonstrar a utilização do método em questão nos dois programas doutorais que se enquadram no campo da Educação,

ministrados pelo Departamento de Educação e Psicologia da referida instituição, não tendo em vista a comparação entre ambos.

Para obtermos os dados seguidamente divulgados, foram utilizados como recurso os arquivos disponibilizados no Repositório da Universidade de Aveiro – RIA. Através da pesquisa e consulta das teses disponibilizadas na referida plataforma, foram analisados os resumos e o capítulo relativo às questões metodológicas do estudo, para obtermos os dados necessários. Recorremos a uma planilha Excel (Microsoft) para compilação/análise dos dados e produção de gráficos e tabelas.

Em primeiro lugar, apresentamos a Tabela 1 que se refere ao conjunto de teses defendidas de 2015 a 2019, ou seja, no período dos cinco anos que antecedem o presente estudo. Inicialmente, obtivemos 31 Teses do PDE. Analisámos 24 e foram excluídas 7, por restrições de acesso ao documento, que impossibilitaram a identificação da metodologia utilizada. No PDME, registam-se 24 teses defendidas, no mesmo período. Foram analisadas 20 e excluídas 4, pelo mesmo motivo.

Conforme se verifica pela Tabela 1, nota-se uma diferença nos ramos do PDE apresentados, pois, entre os anos de 2012 e 2013, houve uma mudança nas denominações e ampliação dos mesmos. As nomenclaturas em vigor apresentam-se com o numeral um (1) junto dos nomes dos ramos. O número dois (2) representa os ramos antigos, que permanecem em lista, pois foram defendidos em 2015. O número três (3) apresenta as teses que não indicaram os seus ramos, apenas utilizaram a forma anterior de denominação do Doutorado (Didática e Formação) e outros apenas denominaram Doutorado em Educação.

Tabela 2. Teses defendidas de 2015 a 2019 pelo PDME e por cada ramo do PDE.

Ramos PDE	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Programa Doutoral em Multimédia em Educação	8	4	6	3	3	24
1. APE	0	0	2	0	0	2
1. Didática e Desenvolvimento Curricular - DDC	0	3	2	0	1	6
1. Supervisão e Avaliação - SA	0	3	0	0	1	4
1. Psicologia da Educação - PE	0	0	1	0	0	1
2. Didática e Formação - Desenvolvimento Curricular - DFDC	2	0	0	0	0	2
2. Didática e Formação - Avaliação - DFA	1	0	0	0	0	1
2. Didática e Formação - Supervisão - DFS	1	0	0	0	0	1
3. Didática e Formação	0	2	0	0	0	2
3. Doutorado em Educação	1	4	0	0	0	5
TOTAL	5	12	5	0	2	24

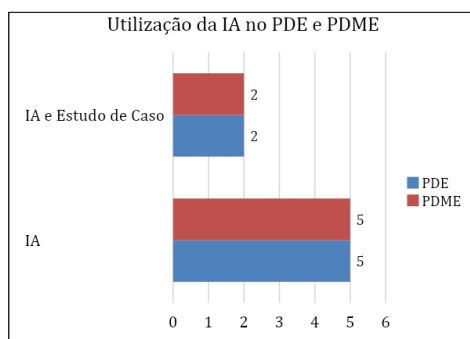
Consideramos interessante apresentar os principais Procedimentos Metodológicos utilizados no PDE e PDME (Tabela 2):

Tabela 3. *Procedimentos Metodológicos mais utilizados nas teses do PDE e PDME.*

Procedimentos Metodológicos	PDE	PDME	Total
IA	5	5	10
IA e Estudo de Caso	2	2	4
Estudo de Caso	10	9	19
Estudo de caso e Pesquisa Documental	1	0	1
Estudo de Caso e Etnográfica	1	0	1
Estudo de Caso e Levantamento	0	1	1
Etnográfica	1	0	1
Experimental	1	0	1
Levantamento	1	0	1
Pesquisa Documental	1	0	1
Quasi-experimental	1	0	1
Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental	0	1	1
Design Based Research	0	2	2

O Procedimento Metodológico mais utilizado nas teses dos dois programas foi o Estudo de Caso. O segundo procedimento mais utilizado foi a I-A. Na nossa análise, pudemos visualizar que os investigadores que escolheram trabalhar com I-A (exclusivamente), na sua maioria, tinham como objeto de estudo a educação e desenvolveram os seus trabalhos em escolas, sejam estas escolas básicas, secundárias ou de nível superior. Apenas uma tese do PDME se refere ao trabalho com um lar de idosos e uma tese do PDE com trabalhadores do sexo.

Através da Figura 2, verificamos, em ambos os programas doutorais, uma maior representatividade dos projetos de investigação que recorreram especificamente à I-A, em comparação com aqueles que utilizaram simultaneamente I-A e Estudo de Caso.

**Figura 2.** *Utilização da Investigação-Ação e Investigação-Ação juntamente com Estudo de Caso no PDE e no PDME.*

Assim, concluímos que a I-A apresenta uma representatividade significativa, em termos de opção metodológica, no Programa Doutoral em Educação e no Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro, no período de 2015 a 2019, sendo o segundo método mais utilizado nos projetos de investigação em questão. Consideramos que, recorrendo aos autores mencionados em nosso referencial teórico, há uma intencionalidade dos investigadores ao escolherem este método, tendo em vista que, ao longo da nossa argumentação, encontramos elementos que sustentam a afirmação de um processo de mudança no uso da I-A, sendo ele mais genérico ou aprofundado, dependendo de vários fatores para que este ocorra, principalmente da escolha da modalidade de I-A utilizada no processo investigativo. Contudo, somente estudos mais aprofundados das teses em questão poderiam esclarecer com exatidão os níveis de mudança alcançados com o uso da I-A nas investigações.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi referido inicialmente, o presente estudo tem como propósito promover uma reflexão crítica sobre o método da Investigação-Ação, enquadrado no objetivo comum de construir conhecimento científico no âmbito do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro. Consideramos que o mesmo estabelece conexões relevantes quanto ao estado da arte e aprofundamento teórico, com base em teóricos de renome na área da Investigação-Ação, sintetizando a origem e o enquadramento teórico e conceptual deste método, descrevendo o seu processo de desenvolvimento e campo de aplicação, bem como as suas potencialidades e limitações.

Refletindo sobre as nossas considerações a respeito da I-A, apesar de reconhecermos a tentação de enaltecer um método que promete trazer mudanças, principalmente no ambiente escolar, como apregoam muitos autores seus defensores, e das potencialidades apontadas, não podemos agir acriticamente, sem considerar que muitos nos alertam para o facto de poder ser considerado um método com um fim em si mesmo, desconectando-se dos objetivos e lutas mais significativas da sociedade. Alguns autores defendem que não podemos aplicá-la indistintamente e a todo o custo. Devemos considerar os seus verdadeiros propósitos. Devemos olhar com desconfiança para afirmações que generalizam o seu uso e não falam abertamente das suas limitações e que, em muitas situações, podem, inclusive, prejudicar algumas práticas, se forem usadas indiscriminadamente, sem o devido cuidado que ações planeadas e coerentes pedem para

qualquer ambiente profissional, quiçá, área da vida. Alguns relatam ainda, com temeridade, a proximidade entre o investigador e o objeto investigado, bem como a não neutralidade na busca por informações.

Por outro lado, qualquer busca por conhecimento ou respostas para as nossas inquietações passam, primeiramente, pelas questões éticas. Deste modo, considera-se imprescindível o envolvimento com o compromisso, a postura e a responsabilidade com aqueles que nos rodeiam. Pensamos que, se assim não o fizermos, podemos ser agentes de tensões e provocar ruturas ou ainda piorar aquilo que inicialmente nos estávamos propondo mudar. Apesar de trazermos à discussão estas questões relacionadas com a I-A, estes pressupostos podem ser aplicados em qualquer método, se não forem utilizados com o devido cuidado, principalmente naqueles em que há um envolvimento direto com outros seres humanos.

Em relação às limitações do presente estudo e a sugestões para futuros trabalhos, dada a complexidade e as particularidades do método em questão, consideramos que será cientificamente relevante o aprofundamento do mesmo, nomeadamente no que diz respeito à discussão em torno das várias modalidades de I-A. Para além disso, este estudo permitiu-nos concluir que a I-A apresenta uma representatividade significativa, em termos de opção metodológica, no Programa Doutoral em Educação e no Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro, durante o período analisado. Sugere-se, assim, o alargamento da análise a todas as teses e dissertações apresentadas nesta instituição, referentes à área da educação e, eventualmente, noutras instituições de ensino superior, a nível nacional. Considera-se interessante ainda, do ponto de vista académico e científico, a realização de estudos futuros mais aprofundados que tenham como objetivo analisar e avaliar o impacto dos projetos desenvolvidos na promoção da mudança e resolução da problemática investigada nos mesmos.

Em síntese, não podemos negar que a I-A pode despertar, aumentar a consciência crítica naqueles que a utilizam, pois todo aquele que reflete sobre a sua prática há de traçar algum caminho para a melhorar. Desta forma, não divinizamos a I-A, mas consideramos que ela pode ter efetivamente um relevante contributo em alguns processos sociais, de caráter transformador e emancipatório, principalmente de aproximação e trabalho colaborativo entre pares, na busca por mudanças nas suas práticas e numa perspetiva participativa e de *empowerment*.

Como referem Kemmis e McTaggart (2005, p. 326), “These people might not have changed the world, but they have changed their worlds. Is that not the same thing? They might not have changed everything everywhere, but they have improved things for particular people in particular places and in many other places where their stories have traveled.”.

REFERÊNCIAS

- Andrade, C. C. Holanda, A. F. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 27(2), 259-268.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 67.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Holanda, A. (2006). *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. Análise Psicológica*, 24(3), 363-372. http://www.scielo.mev.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=es&tIng=pt
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. 271-330. Sage Publications. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/21157_Chapter_10.pdf
- Moreira, D. A. (2004). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. Pioneira Thomson Learning.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Silva, M. I. (2002). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Thiollent, M. (1997). Pesquisa-ação nas organizações. Atlas.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>