Conceber um projeto de investigação qualitativa: das decisões ao nível concetual às indecisões no plano metodológico

https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.2

Cristina C. Vieira*

* Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. https://orcid.org/0000-0002-9814-1076

Resumo: O desenho de um projeto de investigação em Ciências da Educação e nas áreas sociais e humanas afins é um exercício exigente e moroso, que requer conhecimento, autocrítica e compromisso. O delineamento do trabalho de campo deve ocorrer apenas depois de um considerável esforço de desbravar a literatura científica, tanto de fontes primárias como secundárias, para que as decisões metodológicas possam assentar na teoria e dar resposta às questões de partida. Neste capítulo pretende-se fomentar sobretudo a reflexão em torno das inquietudes que são comuns na conceção e desenvolvimento de um projeto de investigação de cariz qualitativo, deixando-se recomendações baseadas na vasta experiência de orientação científica e de docência da autora.

Palavras-chave: investigação qualitativa; decisões metodológicas; validade e fidelidade; compromisso ético; papéis de investigadores/as e de participantes.

Abstract: Designing a research project in Educational Sciences and related social and human sciences is demanding and time-consuming, requiring knowledge, self-criticism and commitment. Fieldwork design should only occur after considerable effort has been made to explore the scientific literature from both primary and secondary sources, so that methodological decisions can be based on theory and answer the initial questions. The purpose of this chapter is to encourage reflection on common concerns in the design and development of qualitative research projects, offering recommendations based on the author's vast experience of scientific supervision and teaching.

Keywords: qualitative research; methodological decisions; validity and fidelity; ethical commitment; the roles of researchers and participants.

Introdução

Fazer investigação científica em qualquer área é uma atividade nobre, que exige conhecimento, sentido crítico e um genuíno compromisso ético com valores como a honestidade, a sobriedade e a consciência da permanente incompletude do que se alcança em cada estudo. A investigação em Ciências da Educação e em áreas sociais e humanas afins requer ainda que se reflita sobre dimensões a que os objetos de estudo nos obrigam, por se tratar de pessoas que habitam contextos humanos e sociais reais e específicos, também eles importantes para a explicação e/ou compreensão do que ainda não sabemos.

Para visibilizar tais especificidades, e sem comprometer o rigor do trabalho científico, é comum observar-se um intercâmbio de papéis e de responsabilidades entre quem faz investigação e quem é estudado, num diálogo permanente entre um conhecimento mais teórico e académico e um conhecimento mais experiencial e 'situado' (Haraway, 1988), resultando do diálogo entre ambas as partes uma ciência cada vez mais inclusiva e preocupada com quem tem ficado nas margens.

Uma incursão muito breve na história das ciências sociais e humanas traz-nos à mente o incómodo que há cerca de um século atrás o uso estrito de metodologias de investigação de caráter quantitativo, influenciadas originariamente pelo método científico de Francis Bacon (1561-1626) e pela filosofia positivista de Augusto Comte (1798-1857), começou a gerar em algumas áreas (cf. Amado, 2017, 2022; Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994a). Se se mantivesse a convicção de que apenas pela experimentação e pelo empirismo poderíamos aceder a conhecimento científico válido (Bacon) e se continuassem a refutar-se dimensões subjetivas na compreensão dos fenómenos humanos e sociais, explicando-os com as mesmas leis gerais que se aplicavam aos fenómenos naturais (Comte) – a proposta do positivismo para afastar toda a herança religiosa e metafísica como forma de chegar à 'verdade' (que é inalcançável em ciência) – continuaríamos a fazer equivaler os seres humanos a meros objetos de estudo, previsíveis por regras da chamada 'ciência positiva', subestimando-se desse modo a complexidade dos fatores que dão significado aos seus atos.

Foi contra estas visões deterministas, reducionistas e voltadas sobretudo para observações e mensurações empíricas, tendo em vista a verificação de teorias e a sua potencial generalização, que se insurgiram diversos investi-

gadores da Escola de Chicago, nos anos 20 do século XX (cf., Amado, 2022; Bogdan & Biklen, 1994). Muito influenciados por correntes de pensamento mais pragmatistas e pela consciência de que as metodologias tradicionais de investigação não lhes permitiam compreender problemas emergentes, à época, como pobreza, imigração, criminalidade, raça, deficiência física e mental, entre outros (Possebon & Formiga, 2021), começam a surgir estudos pioneiros e estratégias de pesquisa cada vez mais diferenciadas, alinhados com o que ficou conhecido por 'interacionismo simbólico'. Segundo um dos seus percursores, a unidade de análise da investigação (em Sociologia) passa a ser a interação social, de pessoas que se reúnem para fazer coisas em comum, que são influenciadas pelos contextos históricos e sociais a que pertencem e que podem ver alteradas as suas dinâmicas, em resultado de fenómenos internos e externos ao grupo, muitas vezes fora do seu controlo (Becker, 1996).

Esta abordagem da Sociologia foi-se estendendo, nos anos seguintes, a outras áreas científicas em amadurecimento e deu origem ao que se convencionou designar por investigação qualitativa. Não sendo um campo homogéneo e não havendo intenção de fomentar neste capítulo quaisquer dicotomias entre modos de fazer ciência – os 'paradigmas'[1], de Kuhn (1922--1996) – optamos aqui por apresentar a definição de "qualitativo" que foi avançada por Denzin e Lincoln (1994a): trata-se de um conjunto de processos e significados que não são sujeitos ao rigor da medição (ou que nem sequer podem ser medidos), em termos de quantidade, dimensão, intensidade ou frequência. Em vez disso, quem faz investigação qualitativa

> destaca a natureza construída da realidade, as relações próximas entre o/a investigador/a e quem é estudado/a, e os condicionalismos situacionais que influenciam o ato de investigar. Tais investigadores/as reconhecem a natureza impregnada de valores da própria investigação. Procuram respostas para questões que realçam a forma como a experiência social é criada e ganha significado (Denzin & Lincoln, 1994a, p. 4)

Neste enquadramento, a cientista social Jennifer Mason (1996), autora consagrada no domínio, defendeu que a expressão investigação qualitativa pode considerar-se como um 'termo-chapéu', que pretende abranger um

1 Utilizando o termo 'paradigma' na sua aceção de matriz disciplinar, podemos defini-lo como a totalidade da constelação de crenças, valores, técnicas, etc., que é compartilhada pelos membros de uma comunidade científica (Kuhn, 1970, p. 175)

conjunto de pressupostos sobre a realidade e um conjunto de estratégias de pesquisa neles assentes, que se acredita serem legítimas para o estudo do modo como os seres humanos compreendem, experienciam, interpretam e produzem o mundo social. Saliente-se que o termo 'estratégias' tende a ser muito usado no vocabulário científico desta área, para enfatizar o caráter aberto e flexível dos métodos e técnicas que se usam para o desenvolvimento do trabalho de campo, bem como a sua necessária adaptabilidade, em função das caraterísticas das pessoas e dos contextos em estudo. A estruturação dos métodos e técnicas de recolha de dados dos estudos quantitativos, de aplicação supostamente uniforme a todos os sujeitos (como os questionários, os testes, os guiões estruturados de entrevista ou as grelhas de observação sistemática, etc.) – para se 'controlarem' fatores de erro –, dá lugar à consciência da importância de poder adaptar, durante o trabalho de campo, os dispositivos metodológicos, para que se respeite e valorize a 'tipicidade' (Wolcott, 1973) de 'quem' ouvimos e observamos e 'do que' gostaríamos de compreender.

Com a certeza de que a opção pelo uso de estratégias qualitativas está intrinsecamente dependente do tema de partida (questão ou questões de investigação) de cada estudo e dos objetivos correspondentes, é relevante salientar que quaisquer que sejam as metodologias mobilizadas, há que atender a critérios de validade e de fidelidade do trabalho de desenvolvido (cf. Vieira, 1999). Não basta contar "histórias convincentes" (Silverman, 1993, p. ix) e é preciso ter presente que a investigação qualitativa parece continuar a precisar de dar provas de cientificidade, atendendo a uma certa tendência da comunidade científica, em geral, de valorizar o tamanho das amostras estudadas, a sofisticação das análises estatísticas e a crença (ingénua) na universalidade e previsibilidade dos fenómenos, incluindo os comportamentos humanos.

De facto, é crucial atender ao rigor das interpretações que são feitas do material recolhido (validade), ainda que o exercício interpretativo possa ter sido influenciado, de alguma forma, por dimensões subjetivas, históricas, políticas, ou outras, das partes envolvidas. Trata-se, neste caso, de evidenciar, tanto quanto possível, a autenticidade das representações da experiência humana, que se fazem para a comunidade científica (LeCompte & Goetz, 1982). Também é fundamental organizar a investigação e relatá-la – isto é, torná-la pública – com a consciência de que vai ser lida, interpretada e sujeita a escrutínio por pares e pela comunidade em geral, devendo poder ser inclusive repetida (fidelidade). Pode aludir-se, neste caso, à potencial 'replicabilidade das interpretações ou conclusões' (Yin, 1994): outro/a cientista

que venha a estudar o mesmo fenómeno, com recurso aos mesmos procedimentos operativos, deverá poder chegar a conclusões idênticas. Para tal, quem lê o relato de um estudo empírico deve ser capaz de entender 'como', 'com quê' e 'com quem' foi trilhado o caminho empírico.

Também nos parece fundamental que quem faz um trabalho científico pense na sua utilidade direta e desejavelmente imediata, seja ao nível da reformulação da(s) teoria(s), seja para a melhoria das práticas, seja ainda para se fazer algum tipo de advocacia para as políticas públicas, que são mecanismos oficiais de gestão do bem comum. Logo, convém salientar que

> A investigação qualitativa pressupõe uma aproximação a uma interpretação do conhecimento científico como um saber que se pretende mais democrático e transformador, que participa na construção e consolidação de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. É, por esse motivo, um conhecimento que resultou de um processo coconstruído, que ativou e mobilizou todas as partes envolvidas na sua produção, que pretende informar e esclarecer a opinião pública, e que almeja fundamentar a ação (política ou de outra natureza) (Bergano e Vieira, 2020, p. 18).

De forma a avançar no capítulo, e com a preocupação de síntese, podemos então afirmar que há uma diversidade de aspetos que têm de ser considerados – e justificados – na conceção, planeamento e desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa, incluindo a organização do relato final, seja um relatório científico, um artigo, uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutoramento (cf., Amado, 2017; Vieira, 2022). Sem pretensões de exaustividade, passamos a enunciar alguns deles:

- a realidade é múltipla e exige que essa diversidade, nas suas diversas idiossincrasias, seja considerada e respeitada;
- o conhecimento académico, resultante da aplicação de regras científicas, e o conhecimento experiencial, das pessoas que são participantes dos estudos, não devem ser vistos como antagónicos, mas como aliados e complementares, para a compreensão dos fenómenos estudados;
- não há uma ciência neutra, na medida em que os/as cientistas são pessoas também enquadradas em contextos sociais e políticos que influenciam, necessariamente, os seus interesses e escolhas, em termos de temas a estudar e de estratégias metodológicas a mobilizar;

- a desejável uniformidade das técnicas de recolha de dados, para que não constituam fatores de erro – isto é, a defesa de que devemos tratar (como 'objetos de estudo') todas as pessoas participantes da mesma maneira, no decurso de uma investigação – pode ser uma falácia. Apesar de terem contributos ricos e significativos para um dado estudo, muitos/as participantes podem reagir mal ao modo como concebemos o trabalho de campo, às perguntas que lhes fazemos ou mesmo à linguagem que usamos. E isto pode acontecer, seja porque as pessoas são analfabetas, seja porque não dominam a língua que usamos, ou ainda porque os seus contextos de vida as habituaram a outros simbolismos e a outras dinâmicas, que inclusive podemos desconhecer;
- há potenciais enviesamentos conhecidos, como o 'olho do observador' e o 'efeito do observador', ambos a ter em conta no desenho da investigação, no seu planeamento e condução e, ainda, no exercício interpretativo dos dados. No que diz respeito ao primeiro, sabe-se que a natureza dialógica da interação com os/as participantes e os contextos em estudo é, sem dúvida, influenciada pelas caraterísticas pessoais internas de quem conduz a investigação, e o conhecimento científico produzido não é, por isso, assético, assim como as pessoas não são "meros casos". Tal influência pode não ser consciente ou deliberada, mas ocorre por processos psicológicos muitas vezes subconscientes, como a transferência ou contratransferência, amplamente estudados pela psicanálise (Leitão, 2003), mas também úteis para compreender as relações nos contextos de investigação. No segundo tipo de efeito, importa considerar que as vozes e os comportamentos dos/as participantes são atravessados pelas suas múltiplas características e filiações, e são influenciados próprias perceções do que é fazer investigação e do que se espera de um/a cientista, bem como por todos os outros preconceitos de que se apropriaram enquanto seres humanos, no decurso da socialização;
- qualquer estudo deve ser devidamente enquadrado no contexto histórico, social, político, etc., em que decorreu, explicitando-se essas informações no relato que dele é feito, para que se compreendam as conclusões e interpretações sobre pessoas e fenómenos sociais, bem como os quadros de referência do/a investigador/a, atendendo às características da época em questão;
- o desejável compromisso de qualquer cientista com o seu trabalho deve também estar explícito de alguma maneira no relato que se faz, no ato de tornar a ciência pública. Assim, é nossa convicção

> que o/a investigador/a deve ter a preocupação de evidenciar, para quem o/a vai ler, quais foram as motivações para o desenvolvimento de determinado estudo, bem como com que 'legitimidade' partiu para o trabalho de campo. As razões podem ser múltiplas, mas é importante que sejam partilhadas: aprofundamento do conhecimento na área de formação académica; exploração de temas que se tornaram relevantes a partir do exercício profissional ou da vida quotidiana; experiências pessoais de vida que serviram como propulsoras do trabalho científico; novas questões que se levantaram no decurso de estudos científicos anteriores; etc.

Partindo destes pressupostos, e de outros que um desdobramento dos mesmos permitiria fazer sobressair (aconselha-se sobretudo a leitura de obras fundadoras originais e não apenas de monografias, como dissertações de mestrado ou teses de doutoramento, para a sua compreensão), passamos a coligir um conjunto de reflexões sobre dimensões a ter em conta na conceção, desenvolvimento, redação e leitura crítica de um projeto de investigação.

1. Dimensões de análise dos ´modos de fazer´ investigação científica

É difícil conceber um projeto de investigação exequível em Ciências da Educação e domínios afins. Quem o faz com relativa leveza ou muito convicto das respostas que vai obter, estará certamente a ignorar a complexidade de dimensões que deverão ser consideradas, bem como a subestimar o potencial dos seus 'objetos de estudo'. Logo, a existência de demasiadas 'certezas iniciais' quanto às decisões metodológicas a tomar, para o desenvolvimento de um trabalho de investigação científica, pode ser um indicador de potencial fracasso. A existência de uma boa dose de dúvidas e de inquietações tende a conduzir ao aprofundamento concetual e ao escrutínio de processos operativos e éticos cruciais, para assegurar a credibilidade do que se faz em cada estudo.

Sem querer entrar aqui em aprofundamentos sobre cada uma das dimensões que devem ser equacionadas, quando se concebe, planeia e desenvolve um projeto de investigação científica, que envolve dados empíricos recolhidos diretamente de vidas humanas situadas em contextos sociais particulares, torna-se crucial ter claros os princípios sob os quais assentam os alicerces do trabalho. Passamos, por isso, e sem pretensões de exaustividade ou de sistematização de teoria, a explicitar por palavras nossas, as

cinco dimensões que nos parecem fundamentais para qualquer cientista, na linha do que foi sistematizado por autores, como Denzin e Lincoln (1994b) e Creswell (2015).

- *Dimensão ontológica*: trata dos pressupostos acerca da natureza da realidade. Nesta dimensão importa considerar se se defende que há uma realidade única ou se se aceita que existem múltiplas realidades, decisão esta que interfere com o modo como o trabalho de investigação é concebido e se desenvolve. Quando se defende uma realidade social única, que é externa a quem a observa, assume-se que esta pode ser descrita de forma objetiva, tal como se apresenta, através de princípios que asseguram a sua representação e a generalização – quase universal – de dados científicos. Esta tende a ser a postura ontológica de quem faz investigação quantitativa, que inclusive fragmenta em partes essa realidade, através de variáveis que posteriormente são operacionalizadas. Essa operacionalização consiste na construção de instrumentos de recolha de dados, que permitem, em última análise, a mensuração dessas parcelas, para estabelecer relações de causalidade ou de associação entre elas, ou simplesmente para as descrever, comparar e hierarquizar. O conhecimento assim produzido, "sobre o modo como 'as coisas existem' é considerado objetivo e é convencionalmente transmitido sob a forma de generalizações não referenciadas a momentos ou contextos particulares" (Vieira, 1995, p. 28). Trata-se de uma forma de conhecimento que para Cook e Campbell (1979, p. 92) deve ser "intersubjetivamente verificável", porque a verdade em ciência não existe. Aliás, Konrad Lorenz (1903-1989) defendia que a 'verdade' em ciência pode apenas ser definida como a hipótese de trabalho que mais consegue abrir caminho à melhor hipótese seguinte. Nos estudos qualitativos, defende-se que existem múltiplas realidades, todas elas com valor científico, as quais devem ser estudadas de forma holística, para não se correr o risco de as destruir (Guba, 1981). Importa, por isso, compreender as perspetivas que as pessoas que participam nos estudos atribuem às realidades que vivem e que são suas, para se compreenderem os significados da experiência humana. O necessário envolvimento do/a investigador/a na procura e interpretação desses significados individuais, afasta-nos da premissa de um certo realismo *naive* ou ingénuo e conduz-nos à adoção de um 'realismo crítico' (Cook & Campbell, 1979). Esta expressão alude ao facto de a nossa perceção sobre cada realidade estudada ser sempre imperfeita, porque é toldada pelas limitações humanas, bem como pela

complexidade do que estudamos. Saliente-se que não há consensos generalizados, entre investigadores, sobre a dimensão ontológica, sejam mais quantitativos ou qualitativos. No entanto, a posição de fundo sobre esta questão influencia aspetos cruciais como a formulação das perguntas e a definição de objetivos gerais e específicos, a escolha dos desenhos (planos) e técnicas de recolha de dados, a relação entre investigador/a e sujeitos/participantes, ou mesmo a definição de critérios de validade e de fidelidade do trabalho científico.

- *Dimensão epistemológica*: trata dos pressupostos acerca da natureza do conhecimento. Aqui discute-se o modo como se concebe a construção de conhecimento científico válido, isto é, como se demonstra a exatidão ou a legitimidade das conclusões obtidas. Segundo Goetz e LeCompte (1984), o estabelecimento da validade de um trabalho de investigação requer: a) a determinação da abrangência (ou do grau) em que as conclusões representam efetivamente a realidade empírica estudada; b) o avaliar se os conceitos elaborados por quem faz a investigação representam (ou medem) genuinamente a experiência humana. No caso da investigação quantitativa, inspirada pelo positivismo, defende-se a visão nomotética, orientada para a formulação de leis gerais, de aplicação pretensamente universal. A palavra 'nomotética' deriva do termo grego 'nomos', que significa 'lei'. Através de métodos e técnicas estruturadas e assentes numa lógica de homogeneidade de condições de aplicação a todos os sujeitos, de cotação de dados e de interpretação destes, procuram-se semelhanças e diferenças entre grupos de pessoas, tendo em vista delinear princípios explicativos gerais. O objetivo último é o estabelecimento de leis que possam aplicar-se teoricamente a toda a população. Está aqui também implícito, por isso, o conceito de generalização dos resultados, de um grupo mais pequeno (amostra desejavelmente representativa) para o grupo todo (universo de indivíduos). Neste tipo de investigação, o labor científico parte de uma lógica hipotético-dedutiva, formulando-se hipóteses a partir de um raciocínio lógico-dedutivo, que converte construtos (conceitos construídos para fins de investigação) em indicadores quantificáveis (números ou numerais), os quais são depois submetidos a observações e mensurações empíricas. Aplicam-se as regras da lógica matemática para fazer descrições e análises bivariadas e multivariadas também sobre os comportamentos sociais e humanos. O conhecimento é considerado válido quando resiste à refutação de hipóteses, de acordo com a margem de erro aceite. Na investigação qualitativa privilegia-se uma visão idiográfica, sendo esta palavra derivada também do grego (idios),

que significa 'próprio' ou 'privado'. Pretende-se compreender o caráter único e individual da experiência humana, situada em contextos específicos, sem preocupações primordiais de formulação de princípios gerais do comportamento. O trabalho científico, nesta abordagem, assenta numa lógica empírico-indutiva, o que significa partir de observações (em sentido lato) diretas para tentar encontrar padrões de significado nos dados recolhidos, que possam dar origem a princípios teóricos. A procura de informação no campo de investigação é orientada pela produção qualitativa de hipóteses – as chamadas 'hipóteses emergentes' –, que podem ser reforçadas ou abandonadas à medida que o trabalho vai decorrendo e com base numa desejável triangulação de fontes, de dados, de técnicas, de observadores/as, etc. Estas hipóteses emergentes são os recursos interpretativos que o/a investigador/a mobiliza para tentar conferir compreensibilidade aos fenómenos. Interessa, por conseguinte, compreender as pessoas nos seus contextos de vida, dar-lhes oportunidades de expressarem a sua voz – enquanto participantes e mesmo coinvestigadores – e defende-se uma abordagem holística que evita restringir o que se estuda a parcelas redutoras ou excludentes da diversidade humana e social. Atendendo à natureza múltipla da realidade ou mesmo à defesa de realidades múltiplas (cf. Vieira, 1995) – tantas quantas as pessoas estudadas – importa conceber princípios de validação do conhecimento científico através de critérios que assegurem rigor, mas que respeitem as especificidades individuais e contextuais, que se reconhece serem também permeáveis a influências históricas e sociológicas de cada época. Num trabalho nosso anterior (Vieira, 1999) foram amplamente discutidos esses mesmos critérios, que os/as cientistas têm tentado consensualizar, para que se combata a ideia, já contestada por autoras como LeCompte (1997), de que os estudos qualitativos são sobretudo *soft* e, por isso, menos rigorosos. É crucial ter presente que independentemente dos objetivos prosseguidos, dos métodos utilizados, e dos princípios orientadores da prática científica, as preocupações com a credibilidade do conhecimento científico e a explicitação dos princípios mobilizados para assegurar esse mesmo rigor e confiança devem ser centrais em qualquer relato científico oral e escrito. Embora não haja um consenso tão alargado, como existe na investigação quantitativa, sobre as regras de validação do conhecimento científico que é construído pela via qualitativa, é unanime a defesa de que a credibilidade das interpretações feitas sobre os fenómenos estudados deve merecer uma atenção crucial por parte de qualquer cientista. Isso implica, por exemplo, um

compromisso com a honestidade na tradução da 'linguagem de primeira ordem' (perspetiva émica ou interna) – o modo como as pessoas relatam as suas experiências – para uma 'linguagem de segunda ordem' (perspetiva ética ou externa). O que acabámos de afirmar reporta-nos para a maneira como o/a investigador/a relata para a comunidade científica aquilo que captou e a que deu significado analítico, através da construção de categorias concetuais interpretáveis e, em última análise, conducentes a princípios teóricos que poderão vir a ser alvo de estudos posteriores. A generalização das conclusões não constitui uma preocupação central nos estudos qualitativos, mas esta possibilidade não é excluída e é comum proporem-se 'generalizações contextualizadas': são generalizações que se efetuam depois de se verificarem as semelhanças, ao nível dos fatores contextuais que são intrínsecos aos fenómenos em estudo.

- *Dimensão axiológica*: trata do papel que desempenham os valores no processo de investigação. Nesta dimensão traz-se para o debate o modo como se perceciona o papel de quem faz investigação e a sua suposta neutralidade, ou não, enquanto cientista. Embora se defenda a necessidade de não enviesamento dos dados por parte do/a investigador/a em todas as maneiras de fazer ciência, há uma distinção clara entre estudos quantitativos e qualitativos nesta questão. No primeiro caso, quem faz investigação pode ser visto como uma 'variável parasita ou confundente', se a sua intervenção enquanto organizador dos processos científicos interferir de algum modo com as respostas dos sujeitos aos instrumentos de recolha de dados. Defende-se, por isso, a visão de um/a investigador/a neutro/a, distante, que por vezes nem está presente durante a recolha de dados. Aliás, alguns instrumentos até são de autorresposta, como é o caso dos questionários eletrónicos, pelo que se assegura, nestas circunstâncias, que as caraterísticas pessoais/profissionais de quem faz investigação estarão, à partida, controladas (Oliveira, Vieira, & Amaral, 2021). Nos estudos qualitativos, por seu turno, um dos pontos fortes, para aferir a validade interna do trabalho desenvolvido, é o facto de o/a investigador/a poder ser 'testemunha ocular' do que estuda, podendo interagir em primeira mão com as pessoas e os contextos (Goetz & LeCompte 1984; Denzin & Lincoln, 1994b; Vieira, 1999). Há, por isso, aqui modos distintos de entender o papel de quem faz investigação e a subjetividade da interação humana é, assim, reconhecida e valorizada, com regras, na investigação qualitativa. Nos estudos qualitativos, também o papel dos/as participantes é entendido de maneira distinta, porque se valoriza o modo como as pessoas

são capazes de dar significado às suas experiências, recorrendo ao seu próprio vocabulário e aos restantes simbolismos a que estão habituadas, e que podem nem sempre corresponder à mundivisão do/a investigador/a. Para que haja envolvimento e compromisso de ambas as partes num processo de investigação, sobretudo quando se perseguem objetivos também de conscientização, pode dizer-se que parte dos estudos qualitativos são "com as pessoas e não sobre as pessoas" (Simões & Vieira, 1996). Isto pode significar que a investigação qualitativa também pode ajudar as pessoas a olhar para os problemas relativos à realidade de que fazem parte, "à luz daquilo que elas desejam alcançar, enquanto seres sociais que confiam em si mesmos e que se autodeterminam" (Park, 1993, p. 7). Ainda sobre a dimensão axiológica e sem aludir a eventuais distinções nos modos de fazer ciência, saliente-se que há valores que alicerçam o trabalho científico e sem eles o labor de investigação é em vão. Poderia aqui fazer-se uma lista numerosa, mas apenas destacamos alguns, como a honestidade, a sobriedade, a modéstia, a autocrítica e a alteridade. Em síntese, concordamos que

> qualquer investigador/a deve possuir referenciais axiológicos sólidos e desenvolver uma atitude de vigilância crítica, que lhe permita ter atenção à 'bondade' dos seus interesses científicos, à qualidade da relação que estabelece com as pessoas e/ou grupos que aceitam participar nos estudos, bem como à integridade da sua comunicação com a comunidade científica e a sociedade em geral (CEAD, 2021, p. 4).

- *Dimensão retórica*: trata da linguagem (discursos, vocábulos, etc.) usada na investigação. Esta dimensão abrange um aspeto central do domínio das metodologias qualitativas de investigação, que é a família de conceitos que deverão ser mobilizados quando se faz e relata um estudo. Em nosso entender, esta questão está intrinsecamente ligada à própria identidade da área e não deve ser menosprezada. Embora todo o *rationale* do trabalho inspirado na ciência tradicional seja fundamental para regular as práticas científicas, distinguindo-se o que pode ou não ser considerado como conhecimento científico credível, não basta apenas importar conceitos e usá-los sem sentido crítico. Referimo-nos, por exemplo, ao uso do termo "amostra", para falar do grupo de participantes num estudo qualitativo, quando se sabe que esse é um conceito estatístico. Atendendo ao papel central e muitas vezes participativo das pes-

soas que entram nos nossos estudos, o conceito de 'participantes' ou o termo 'casos' são recomendados para nos referirmos aos seres humanos, com voz ativa, que queremos compreender. Note-se que o termo 'caso' pode referir-se a uma pessoa ou a um grupo/contexto, entendido como uma unidade de estudo específica (Yin, 1994). No sentido de reforçar a identidade do grupo de estratégias metodológicas a que chamamos 'investigação qualitativa', importa conhecer, compreender e aplicar os termos que têm vindo a ser cunhados ao longo dos anos pelos cientistas. Como exemplos de material a consultar, para o efeito, recomendamos, a obra de Schwandt (1997) e o Glossário que preparámos num trabalho anterior nosso[2] (Vieira, 2022, pp. 521 e ss.), bem como a leitura das fontes aconselhadas para o aprofundamento de cada um dos termos apresentados.

- *Dimensão metodológica*: trata dos métodos usados para desencadear e concretizar os processos de investigação. As decisões tomadas no seio desta dimensão dependem sobretudo das primeiras duas mencionadas. A escolha do plano de investigação em cada estudo depende diretamente da natureza dos problemas ou temas a estudar, dos objetivos de investigação, das caraterísticas dos contextos, do tempo disponível, etc. Sabemos que, em termos metodológicos, e partindo da perspetiva nomotética, podemos falar em desenhos ou planos quantitativos, que se desdobram em experimentais e não experimentais, tendo cada um destes grupos diversas subdivisões. Estes caraterizam-se por uma estruturação prévia de etapas sequenciais, que devem ser respeitadas no trabalho de campo, até para permitir um escrutínio do que foi feito e uma eventual repetição, seguindo as regras conhecidas. No caso dos planos qualitativos, assentes na perspetiva idiográfica, como se disse atrás, estes caraterizam-se por uma maior flexibilidade quanto às etapas a seguir, podendo haver adaptações do processo, já durante o trabalho de campo. O grau de envolvimento do/a investigador/a com os/as participantes – por exemplo, em termos de presença (prolongada ou não) no contexto de investigação – e o papel destes/as também podem ser fatores decisivos para a opção por determinado *design*. Como afirmou Simões (1990), "não existem métodos perfeitos, sejam eles quantitativos ou qualitativos" (p. 48), mas devemos conhecer os seus pontos fortes e fracos, em termos de trabalho de campo, e isso consegue-se com uma boa revisão de estudos anteriores, sobretudo de fontes primárias

2 Disponível em acesso aberto em: https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/download/325/1095/1966-1?inline=1.

originais, que devem conter descrições completas e profícuas. Para aprofundar conhecimentos sobre possíveis desenhos qualitativos de investigação, recomenda-se a leitura de obras que foram preparadas sobretudo com preocupações didáticas e com um enquadramento nas Ciências da Educação e áreas afins, como, por exemplo, o *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, que foi organizado por Amado (2017), ou a obra que coordenamos (Vieira, 2022), com o título *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Ambas estão disponíveis para consulta e *download* em acesso aberto. Nelas podem ser encontrados capítulos dedicados a desenhos qualitativos de investigação específicos, ilustrados com exemplos retirados de pesquisas já desenvolvidas, como os estudos de caso, a investigação etnográfica, os métodos biográficos, a investigação participativa, entre outros. É também possível perceber-se a distinção entre triangulação de técnicas e triangulação metodológica, processos que tendem a ser erroneamente entendidas como equivalentes. Com efeito, o uso combinado de técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados, com objetivos de complementaridade da informação pode ser feito nos estudos quantitativos ou nos estudos qualitativos, mas tal não autoriza a que se fale no uso de metodologias mistas ou de métodos mistos. O recurso a métodos mistos exige que se tracem objetivos distintos para cada um dos desenhos usados em paralelo ou de forma sequencial ou intercalada, havendo fases bem delineadas durante o trabalho científico. Estas podem ser coincidentes ou interdependentes, mas cada uma delas responde a questões específicas e importa, no final, fazer-se a integração de dados. Para uma clarificação destas questões, sugere-se a leitura de Creswell e Clark (2018) e de Menezes, Pais, Malafaia e Ferreira (2022), entre outras publicações.

Com base numa reflexão sobre estas dimensões do ato de investigar, passamos a descrever um conjunto de possíveis critérios, a ter em consideração, para se avaliar a credibilidade dos relatos dos estudos qualitativos, sendo esta uma lista sempre inacabada. A resposta a todas as questões deverá ser positiva. Se não for possível responder afirmativamente a cada interrogação ou se persistirem dúvidas, quando se prepara um relato ou se lê uma publicação, talvez haja motivo para desassossego. Com uma intencionalidade sobretudo didática, recomenda-se que quem está a preparar o relato de um estudo, ou a organizar uma publicação científica, percorra estas questões como guia. Não devem existir, como é óbvio, listas de 'boas práticas' ou receitas para as indecisões metodológicas de qualquer cientista, seja qual

for a área ou o respetivo grau de maturidade em termos de desenvolvimento profissional. É saudável que persista um certo nível de dúvida e que haja um autoquestionamento, porque há sempre limitações metodológicas nos trabalhos que fazemos e a ciência consiste numa cadeia de conhecimentos, que estão interlaçados e se autocorrigem, pelo que não devemos encetar um novo estudo sem tentar conhecer, dentro do possível, o que já foi feito na área.

2. Lista (inacabada) de possíveis critérios para aferir a credibilidade dos estudos qualitativos

2.1. Aspetos teóricos e epistemológicos

Para se fazer uma boa investigação qualitativa é fundamental ter claro o tema central de partida. Com isso em mente, para além de uma indispensável revisão alargada de estudos já publicados na área em apreço, importa ter conhecimento de caraterísticas específicas das pessoas e dos contextos a estudar, bem como da pertinência que possa reconhecer-se ao que queremos compreender.

Uma das primeiras questões é a seguinte:

- Será a metodologia qualitativa escolhida apropriada para responder à questão de investigação?

Na investigação qualitativa, as questões de investigação assumem sobretudo o formato de temas de partida (ver figura 1), que vão sendo refinados à medida que se domina progressivamente a literatura e se entra no campo empírico.

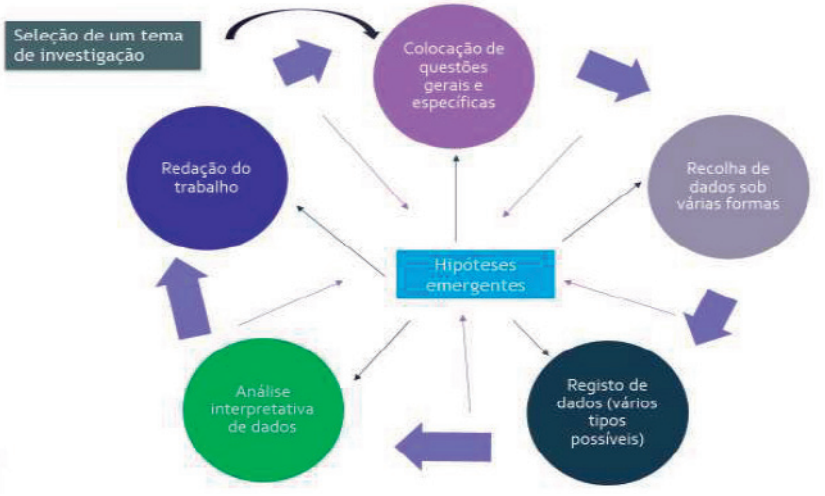

Figura 1 Conceção cíclica de um projeto de investigação qualitativa (Morse, 2004).

De acordo com Sharan Merrian (1998, p. 97), "onde começar a procurar depende da questão da pesquisa, mas onde focar a observação ou parar a ação não pode ser determinado com antecedência". As questões gerais e específicas que se começam a esboçar dão origem à formulação de objetivos correspondentes, que orientam decisões metodológicas, no decurso do trabalho empírico. Este processo, de uma eventual revisão contínua de decisões – e de reformulação de questões –, é movido pelas chamadas 'hipóteses emergentes'. Elas surgem à medida que os dados vão sendo conceptualizados em categorias de significado cada vez mais abstratas, numa tentativa, por parte de quem faz investigação, de construir princípios teóricos que sirvam para dar compreensibilidade aos fenómenos.

Outra das perguntas, neste enquadramento, é a seguinte:

- A escolha de uma metodologia qualitativa foi devidamente justificada por quem fez o estudo?

Com efeito, importa que a metodologia usada tenha tido como objetivo compreender ou fazer uma interpretação genuína das experiências subjetivas (ou visões/opiniões) das pessoas que foram estudadas. Para tal, é necessário apresentar evidências de como a metodologia usada procurou compreender o que se pretendia estudar e as razões pelas quais os fenómenos (captados através de uma eventual triangulação de técnicas) foram

interpretados daquela maneira. Assim, a escolha dos procedimentos metodológicos deve ser deliberadamente explicitada, com argumentos que aludam a relações entre o nível concetual e o nível empírico. A decisão poderia ter ido noutro sentido, mas a tomada de decisão é assim assumida, dando-se conta de eventuais vantagens e riscos que se ponderaram previamente. Em sequência, também é importante perguntar:

- Os objetivos da investigação estão adequadamente formulados e justificados?

Decorrente desta interrogação, é essencial dar a conhecer o raciocínio lógico a partir do qual foram enunciados esses mesmos objetivos, nomeadamente, se estes decorrem da necessidade de construir conhecimento que possa ser aplicado (para fazer pontes entre teoria e prática); se a investigação desenvolvida surge na sequência de (ou da ausência de) políticas ou de processos de desenvolvimento (intervenção) na área de estudo; se surgiram dados novos ou fontes (secundárias, por exemplo), que obrigaram a uma revisão de conclusões de estudos anteriores; se o tema é de tal forma emergente e contextualizado, que exige uma lógica totalmente indutiva e com fins exploratórios, para se produzir algum conhecimento (até então inexistente) sobre o mesmo; etc.

Atendendo à defesa de múltiplas realidades, que devem ser estudadas de forma holística, é imperioso ter atenção aos verbos que se usam para a formulação dos objetivos, de modo a evidenciar que se pretende conhecer, compreender e interpretar o que se estuda, a partir dos significados que as pessoas atribuem às suas vivências. Quem lê esta parte do trabalho deve entender o encadeamento lógico entre a pergunta de partida e os objetivos a alcançar.

2.2. Desenho da investigação

No que concerne à escolha do desenho de investigação, ou seja, ao modo como foram operacionalizados os procedimentos, em termos de etapas e de sequência das mesmas, as interrogações que podemos colocar são as seguintes:

- As estratégias metodológicas usadas mostraram-se adequadas à questão de investigação?
- O contexto onde a investigação decorreu foi corretamente descrito?

- A temática central da investigação mostrou-se relevante para o contexto descrito?
- A investigação foi desenvolvida tendo em conta os objetivos formulados e as características das pessoas e do contexto estudado?

As respostas a todas estas questões levam-nos a acentuar a natureza contextualizada da informação, que é típica dos estudos qualitativos. Por essa razão, é comum haver descrições pormenorizadas dos contextos em que decorre o trabalho, incluindo detalhes que parecem irrelevantes. Estas descrições extensas podem ser fundamentais para se compreender as respostas das pessoas ou as suas dinâmicas sociais, e interessa, por isso, que sejam dadas a conhecer. Também podem ser relevantes para fins de repetição do estudo (fidelidade). Interessa ainda demonstrar que o tema central de partida exigia a escolha de determinado procedimento metodológico num dado contexto, já que há assuntos sensíveis ou fraturantes que requerem cuidados acrescidos, aquando das decisões operativas. Além disso, há desenhos de investigação que, em termos éticos, não se adequam a determinados temas. Damos como exemplo os temas da violência nas relações de intimidade ou do assédio moral no local de trabalho, em relação aos quais uma investigação etnográfica seria impensável. Mas haverá outras problemáticas em que a presença do/a investigador/a no terreno de investigação também seria desaconselhada, pelo potencial enviesamento de respostas, sendo igualmente preferível a escolha de outro desenho metodológico. Outros exemplos, levam-nos a pensar em aspetos como 'a pressão de grupo', que poderá condicionar as respostas a uma dada questão por parte das pessoas participantes (ex: adolescentes a falar sobre sexualidade) numa entrevista focalizada de grupo, pelo que, a suspeitar-se desse potencial viés, talvez seja preferível optar por técnicas individualizadas de entrevista ou por uma triangulação de estratégias, até para fins de comparação e/ou de complementaridade da informação.

Não havendo um menu de respostas certas para as indecisões, quanto aos métodos e técnicas a usar numa dada investigação, os melhores conselhos que se podem deixar é a leitura crítica de estudos anteriores e a discussão entre pares, com supervisão científica.

2.3. Escolha dos/as participantes e das técnicas de recolha de dados

As pessoas participantes numa investigação merecem todo o nosso respeito e consideração. Logo, não devem ser simplesmente 'usadas' para fins científicos, nem devemos esquecer-nos que a sua decisão de participar pode assentar em expetativas falsas ou num desejo de agradar. Elas devem anuir participar numa investigação, partindo de um *entendimento genuíno* daquilo que lhes é pedido e sabendo que as motivações de quem investiga são voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Vieira, 2022). Por essa razão, são diversas as questões que aqui se colocam e às quais o relato científico deve dar uma resposta cabal:

- O modo de escolha dos/as participantes foi adequado à questão de investigação?
- O modo como os/as participantes foram escolhidos/as foi devidamente justificado?
- As técnicas de recolha de dados foram devidamente descritas?
- Como é que os dados foram recolhidos?
- Houve algum tipo de "estudo-piloto"?
- Onde foram recolhidos os dados e porquê (questões de privacidade, confidencialidade, familiaridade)?
- Como foram registados os dados e porquê?
- Os papéis do/a(s) investigador(es/as) foram devidamente descritos?
- Quem conduziu a investigação e como é que o fez?
- Qual foi o papel/poder dos/as participantes?
- Será que as caraterísticas do/a investigador/a tiveram algum efeito nos/as participantes? Quais e como?
- Será que os aspetos éticos foram acautelados na recolha de dados e devidamente discutidos com os/as participantes?
- Como foi obtido o consentimento informado?
- Como foi explicada a investigação às pessoas que nela participaram?
- Como foram asseguradas a privacidade e a confidencialidade?

A preocupação de qualquer investigador/a com a gestão das relações humanas durante o processo de investigação é muito reveladora do seu compromisso ético e da sua idoneidade profissional. Se algo tiver de ser abandonado, por ser inexequível, devem ser os objetivos ou os procedimentos metodológicos e nunca as pessoas. O devido esclarecimento das mesmas, quanto às finalidades da investigação, ao seu enquadramento e ao que

realmente lhes será pedido (e durante quanto tempo) deve ser uma questão central. Além disso, o poder simbólico que muitas vezes é atribuído aos/às cientistas, pela sua suposta posição de privilégio, em termos de acesso a bens e recursos, incluindo o conhecimento científico que é mais válido em cada momento, pode levar as pessoas participantes a concordar em participar numa dada investigação, mesmo sem compreenderem os objetivos com que foram contactadas. Importa, por isso, clarificar expetativas e criar espaços iniciais de diálogo e de estabelecimento de relações de confiança. Também é fundamental atender aos códigos linguísticos usados, porque a linguagem científica é por vezes bastante hermética e, por isso, ininteligível para certos grupos humanos. O consentimento e o assentimento informados devem obedecer a uma série de regras e ter expressas as indicações mais relevantes para a tomada de decisão em participar, ou não, numa investigação. Para conhecer algumas recomendações úteis para a elaboração de consentimentos e/ou assentimentos informados, ver, por exemplo, o documento que foi produzido pela Comissão de Ética e Deontologia da Investigação (CEDI), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (disponível em: https://www.uc.pt/fpce/investigacao/etica/) ou a Carta Ética, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020).

Para concluir este ponto, parece-nos importante salientar que a construção de instrumentos de recolha de dados qualitativos, como guiões de entrevista individual ou focalizada de grupo, deve também passar por um estudo prévio, de forma a refinar a linguagem e mesmo a aferir a plausibilidade de algumas perguntas, ou a sua compreensibilidade, atendendo às caraterísticas das pessoas que pretendemos envolver e aos objetivos delineados. Não havendo critérios estanques para apreciar a validade de uma dada técnica qualitativa de recolha de dados, talvez seja útil seguir conselhos de estudos anteriores, como o de George, Pinilla, Abbound, Shea e Rand (2013), que propõem uma lista de cinco questões que podem ser feitas a um conjunto pequeno de pessoas (que depois não integram o estudo a desenvolver), a quem se pode pedir que leiam criticamente um guião de entrevista. Esse 'cognitive debriefing' engloba perguntas como as seguintes:

- Sentiu dificuldade em compreender alguma destas afirmações/perguntas? Quais? Porquê?
- Sentiu alguma dificuldade em compreender as palavras utilizadas e o seu significado? Quais? Porquê?

- Na sua opinião, alguma das afirmações/perguntas é irrelevante ou inadequada atendendo ao contexto e experiência dos/as participantes? Quais? Porquê?
- Na sua opinião todas as perguntas fazem sentido? Quais retiraria? Porquê?
- Há alguma afirmação/pergunta que em sua opinião deveria ser acrescentada acerca dos temas abordados? Qual? Como a formularia?

A resposta a estas perguntas por pessoas a quem se reconheça idoneidade para apreciar a proposta de instrumento de recolha de dados – seja porque são internas ao contexto de investigação, seja porque têm experiência acumulada de labor científico, seja ainda por outra razão lógica, devidamente explicitada – é de grande utilidade para aprimorar o instrumento final de recolha de dados, que deve manter uma estrutura flexível e prever a inclusão de perguntas emergentes, a partir das respostas obtidas.

Muitos outros aspetos poderiam ser recomendados na elucidação dos tópicos deste ponto, mas convém ainda lembrar que é importante clarificar quais foram os papéis atribuídos a investigador/a e a participantes num dado estudo, porque se sabe que é possível desenhar projetos em que a participação das pessoas que envolvemos é mais ativa, ou é mesmo equivalente ao poder de quem pertence ao meio académico, como na investigação participativa (Simões e Vieira, 1996; Vieira, 2004); há outras investigações em que as pessoas participantes e os seus contextos se confundem, como nos estudos de caso (Yin, 1994); e há ainda estudos em que as narrativas de vida são guiadas por quem as viveu, tendo a pessoa participante o papel principal na seleção dos materiais biográficos primários (ex: relatos de vida) e secundários (ex: fotografias, diários) (Ferraroti, 2007). Logo, aquando da preparação de um relato científico, importa descrever o modo como as relações foram geridas durante o processo de investigação, como foram distribuídos os papéis – e o poder – e que lugar teve o conhecimento experiencial, por exemplo, no diálogo com o conhecimento científico, tanto no desenrolar do trabalho de campo, como na validação das interpretações efetuadas.

2.4. Procedimentos de análise da informação recolhida

No que concerne à análise de dados na investigação qualitativa, e considerando todos os pontos anteriores, podemos partir das seguintes asserções:

- Quem recolhe dados é considerado "um instrumento vivo", por oposição aos tradicionais instrumentos 'de papel e lápis' dos estudos quantitativos.
- Pode haver uma grande diversidade no que se considera "dados" com valor interpretativo, num determinado estudo, que são recolhidos por técnicas interativas (ex: observação participante) e/ou não interativas (ex: consulta de documentos);
- Na maioria dos estudos é feita uma análise semântica de grandes quantidades de informação;
- É desejável que se recorra a uma triangulação de dados, de fontes, de técnicas, etc., para que a riqueza do material a analisar seja mais abrangente;
- Deve ocorrer a ilustração das interpretações propostas com exemplos retirados das observações reais (em sentido lato), como excertos de entrevistas, apresentação de símbolos com valor histórico, cultural, político, etc.;
- A análise da informação traduz sempre uma reconstrução ou representação que é feita pelo/a investigador/a dos fenómenos sociais e humanos;
- A codificação do material recolhido é feita para permitir a descoberta de certos padrões na informação, que possam sustentar a formulação de proposições teóricas;
- Costuma recorrer-se a metáforas e a analogias durante o exercício interpretativo, que tende a ser holístico;
- O feedback dos/as participantes poderá levar à alteração das proposições teóricas que vão sendo construídas pelo/a investigador/a;
- A análise de dados pode ser efetuada ao longo de todo o período de recolha ativa de dados, podendo haver fases de maior atividade e outras de relativa acalmia.

Perante estas particularidades, podem colocar-se as seguintes questões:

- O procedimento para a análise de dados foi explicitado?
- O procedimento para análise de dados foi fiável/fidedigno?

A clareza da informação fornecida pelo/a investigador/a, quando escreva ou comunica oralmente as suas opções de análise de dados qualitativos, pode ser um fator decisivo para a credibilidade que será reconhecida ao trabalho desenvolvido e, por conseguinte, às conclusões apresentadas. São diversas as estratégias de análise de dados que podemos encontrar na literatura científica, algumas mais conhecidas, como a análise de conteúdo (Bardin,

1979; Amado, 2000) ou a análise temática (Braun & Clarke, 2006), e outras menos citadas, mas nem por isso menos relevantes para as ciências humanas e sociais, como a análise do discurso (Magalhães & Veiga, 2022), entre outros exemplos. Já existem inclusive diversos programas informáticos para auxiliar o trabalho de sistematização da informação, mas convém salientar que a atribuição de sentido – a construção de categorias de significado – deve ser um exercício exclusivamente humano, pelo que a tecnologia é meramente acessória. Quem lê um trabalho resultante de uma investigação qualitativa deve poder acompanhar e compreender os princípios que presidiram à sistematização do material recolhido e à atribuição de significado que lhe é feita, quer para ajuizar sobre a pertinência das opções tomadas e das interpretações, quer inclusive para repetir tais procedimentos em estudos futuros.

2.5. Credibilidade das conclusões e interpretações

As conclusões que se retiram a partir do exercício interpretativo dos dados têm de estar alicerçadas nas evidências recolhidas, devendo todo o raciocínio lógico ser apresentado de forma coerente e compreensível, para que seja possível entender o que se lê, fazendo ligações com as diferentes fases do processo de investigação. De entre diversas perguntas úteis, para aferir a clareza e pertinência da informação fornecida, podem colocar-se as seguintes:

- Serão as conclusões interpretações internamente coerentes/credíveis?
- Serão as conclusões relevantes?
- Será que os/as participantes foram ouvidos/a sobre as conclusões?

A resposta a todas está relacionada com a capacidade de cada investigador/a de demonstrar a coerência e credibilidade das suas conclusões, tendo em mente o tema de partida da investigação – e as questões e hipóteses que foram emergindo –, assim como os objetivos formulados. Importa agora demonstrar que o estudo foi guiado para dar resposta aos objetivos propostos, ainda que pudessem ter ocorrido desvios ao trilho empírico inicialmente previsto, por fatores internos e externos à própria investigação. Para serem credíveis, as conclusões devem ser ilustradas com dados empíricos obtidos em primeira mão, como excertos de entrevistas, fotografias, materiais produzidos pelos/as participantes (como desenhos), e é fundamental que sejam apresentadas de forma encadeada e baseada num raciocínio lógico devidamente explicitado. Em muitas investigações, é comum recorrer-se à

comunicação prévia das conclusões às pessoas participantes, ou faz-se uma discussão das mesmas com elas, para que possam validar ou acrescentar informações. Podem também refutar essas mesmas conclusões, e tal costuma indiciar que a investigação ainda não está terminada e que importa recolher mais dados, ouvir mais fontes ou estender a fase de recolha ativa de informação, mobilizando outras técnicas.

Quem lê o relato de um trabalho empírico deve ter a oportunidade de acompanhar o processo interpretativo que conduz às conclusões, sem haver omissão de parcelas de informação e sem haver saltos interpretativos muito abstratos (raciocínio indutivo), a partir do material empírico. Se tal acontecer, dificilmente quem lê compreende como, por exemplo, determinadas observações isoladas (ou particulares) que são mencionadas possibilitaram a construção de determinadas categorias de significado.

Não é fácil evidenciar a credibilidade de um estudo qualitativo sem dominar os critérios que devem ser mobilizados para demonstrar a honestidade dos procedimentos relativos ao trabalho de campo. Também se sabe que há desafios trazidos pela subjetividade inerente a qualquer exercício interpretativo (humano) de material semântico ou de dados de observação direta. Por essa razão, deve afastar-se a ideia de que é mais fácil fazer investigação qualitativa, sobretudo porque a ausência de regras amplamente consensualizadas, com as que se aplicam ao uso da estatística nos estudos quantitativos, trazem enorme complexidade à tarefa de demonstrar a credibilidade das interpretações. Recomenda-se, neste âmbito, que qualquer investigador/a que opte por determinado desenho qualitativo para desenvolver o seu estudo, dedique tempo de qualidade à compreensão dos critérios de credibilidade do conhecimento científico que se pode explorar por essa via, para que possa munir-se dos necessários dispositivos concetuais e analíticos. Em caso de dúvidas em aspetos específicos, quando se relata uma investigação, é fundamental que se partilhem as mesmas com a comunidade científica, até para fomentar uma análise crítica do trabalho apresentado, e também o possível desenvolvimento de mais pesquisas no domínio. Pode haver diversas interpretações perante material empírico específico e a leitura de excertos de entrevistas, por exemplo, pode levar quem lê o relato de uma investigação a tender para uma interpretação contrária à que é apresentada. Cabe a cada investigador/a justificar devidamente as interpretações que faz, alicerçando as suas conclusões nos padrões de informação que lhe parecem mais robustos – de preferência, validados pelos/as participantes – mas apresentando-as como propostas e não como certezas. Se surgiram casos negativos ou dados discrepantes,

estes devem também ser objeto de consideração no delineamento das conclusões (McMillan & Schumacher, 1989). Desta forma, demonstra-se que todo o material recolhido foi considerado para fins de interpretação, havendo coerência, honestidade e rigor, tanto na conceção, como no desenvolvimento e na apresentação do trabalho à comunidade científica.

2.6. Implicações e limitações do trabalho desenvolvido

Esta parte final é de grande relevância para quem lê um trabalho científico, porque pode aprender com novos dados, mas também com a partilha de eventuais decisões menos conseguidas, evitando-se a repetição de lapsos e/ou de procedimentos desaconselhados, em função de aspetos como as características das pessoas ou grupos, a natureza do contexto, o tipo de assunto estudado, etc. Sendo o conhecimento científico autocorretivo (Kerlinger, 1986), este caráter também didático do relato de uma investigação implica que se conheçam as suas mais valias, mas igualmente os eventuais pontos mais frágeis do trabalho desenvolvido.

Neste âmbito, as questões que podem colocar-se são as seguintes:

- As implicações do estudo foram claramente apresentadas?
- Houve uma discussão adequada em torno das limitações do estudo?

Em primeiro lugar, quando se conclui um estudo, e depois da apresentação das conclusões, deve refletir-se sobre a potencial aplicabilidade do que se descobriu para o campo concetual, para as práticas na área em apreço (ou em outras) e/ou para as políticas públicas. De facto, para além de poder contribuir para o reforço ou a revisão de princípios teóricos já consolidados, qualquer trabalho deve ter a pretensão de deixar recomendações para a intervenção, bem como de fazer advocacia para decisões que ultrapassem o campo científico e possam influenciar a ação governativa, a nível micro, meso e macro.

Todos os trabalhos científicos têm limitações e muitas delas resultam de fatores não controláveis pelo/a investigador/a. Em vez de se omitirem eventuais dificuldades enfrentadas, é desejável que se dialogue com quem lê o relato científico e se possa dar conta de sentimentos (ex: houve participantes que não confiaram no/a investigador/a), de dúvidas (ex: talvez houvesse perguntas irrelevantes no guião de entrevista) ou mesmo de inquietações derivadas de decisões metodológicas (ex: a recolha ativa de dados deveria ter envolvido uma triangulação de fontes). Não se pretende com estes

conselhos que se assuma fraqueza excessiva ou que se menospreze o trabalho efetuado, mas que se reconheçam pontos menos positivos que poderiam ter sido evitados, com outras decisões ou procedimentos. Tendo como pano de fundo estas partilhas, que poderão até assumir um carácter mais pessoal (que evidencie a experiência profissional docente, por exemplo), deverão deixar-se pistas para estudos futuros, bem como sugestões de estratégias metodológicas a mobilizar, de participantes e/ou contextos a escolher e ainda outros conselhos que se revelem profícuos, a partir das experiências de investigação anteriores.

Como se disse antes, o desenvolvimento de um trabalho científico exige um esforço prévio, por parte de qualquer cientista, de análise da literatura relevante no domínio em apreço, de diálogo com outros/as autores/as e investigadores/as, de reflexão apurada perante as indecisões prementes e mesmo a procura de formação inicial e avançada sobre procedimentos metodológicos, incluindo a análise de dados. Também a escrita científica tem regras, que não devem ser descuradas (Neves, 2022), sendo fundamental dominar, usar e explicitar (sempre que necessário) o vocabulário específico das áreas. Convém, no entanto, ter presente que o conhecimento científico é público e isso exige que deva ser publicado e ser legível para quem o lê (Kerlinger, 1986). Tal significa que a escrita científica apurada não deve significar uma escrita elitista e indecifrável para algumas pessoas, tornando inacessíveis resultados, conclusões e interpretações de estudos que poderiam ser valiosos, se facilmente entendíveis e com potencial de transferibilidade para as práticas. A preparação do relato final de qualquer trabalho científico é também um exercício de ética profissional, a ter em conta, alinhado com os princípios da ciência aberta. Esta tende a fomentar a responsabilidade individual e coletiva na comunicação de resultados científicos, bem como a promover uma maior democratização no acesso ao conhecimento.

3. Desafios em aberto: a liberdade de fazer ciência comprometida com o bem

A intenção deste capítulo foi a de reunir um conjunto de aspetos que devem merecer reflexão no âmbito da conceção, planeamento e desenvolvimento de um estudo científico, sobretudo em Ciências da Educação e em áreas afins. O nosso foco foi colocado no que se convencionou chamar por investigação qualitativa, que consiste em "enveredar por outros modos de questionar a realidade humana, e por outros procedimentos de pesquisa, com regras, critérios e objetivos próprios, muito distintos da conceção positivista

e partilhados por diferentes comunidades de investigadores que reúnem entre si alguma convergência (...)" (Amado, 2022, p. 17).

Não se apresentam aqui quaisquer soluções para os desafios que o trajeto científico possa trazer, mas alerta-se para a responsabilidade individual de qualquer cientista, seja qual for a sua experiência de investigação, de saber pensar criticamente sobre o seu projeto, antecipando inclusive dificuldades metodológicas, ou outras, e pensando em medidas para as mitigar. Não há trabalhos perfeitos, nem se chega à 'verdade' em ciência, pelo que expressões como 'provar', 'confirmar' ou 'ter a certeza de', entre outras, devem ser extinguidas do vocabulário usado. Conscientes das limitações de qualquer projeto de investigação, os/as cientistas devem sobretudo fundamentar em autores/as de referência as decisões metodológicas que tomaram, citando direta ou indiretamente os respetivos trabalhos consultados. Para além da apresentação das interpretações e conclusões científicas e das 'pontes para a prática', a partir do que um determinado estudo permitiu aprender, importa que qualquer cientista também partilhe com quem o/a vai ler as principais limitações metodológicas que enfrentou. Estas podem decorrer de decisões tomadas, de imprevistos do trabalho de campo, ou de aspetos que poderiam ter sido acautelados com mais revisão teórica, com melhor preparação metodológica ou com um respeito mais integral de princípios éticos. A partilha do que correu menos bem e que poderia ter sido evitado é um excelente modo de fomentar a conceção de melhores projetos de investigação e de promover o desenvolvimento epistémico de qualquer cientista – incluindo daquele/a que faz a reflexão. Além disso, evidencia a humildade que torna tão nobre o ato de desenhar investigações com seres humanos, que habitam contextos particulares e dos quais, muitas vezes, nada sabemos.

Para reforçar a importância da relação entre as decisões humanas e a qualidade do conhecimento produzido, gostaríamos de concluir aludindo aos inspiradores conselhos de José Alberto Correia (2024), que nos desafia a fazermos ciências sensatas, isto é, ciências que nos impelem à produção de sentidos, podendo assegurar-se, assim, "o acesso a uma informação mais pertinente" (p. 415). O autor alerta-nos, de maneira muito corajosa, para a premência de pensarmos na conveniência socioeducativa das problemáticas que investigamos, face às ameaças que enfrentamos. Atendendo ao modo como o sistema científico está organizado, nesta terceira década do Séc. XXI, com a pressão para as publicações rápidas, contáveis em termos de indexação internacional e quase atemporais, do ponto de vista histórico, há a propensão para uma certa pressa em produzir conteúdos, surgindo muitas

vezes investigadores/as que assinam trabalhos científicos, mas que nunca se inscreveram verdadeiramente no processo de investigação (*idem*, p. 414). Ora, esta tendência, a manter-se, poderá conduzir a retrocessos na humanização que tem vindo a conseguir-se da própria *praxis* científica, incluindo a utilização de metodologias que valorizam o diálogo e a interação entre seres humanos. As tais ciências sensatas exigem tempo, sensatez, respeito mútuo e solidariedade, na linha do que é também defendido pelo investigador português referido. Porém, tais valores parecem estar em contracorrente na conjuntura conturbada em que vivemos, instigada por desafios vários, como o desenvolvimento rápido da inteligência artificial ou mesmo a interferência de atores políticos na liberdade científica. Não gostaríamos de o afirmar, mas é nossa convicção que a comunidade científica tem mostrado ser de alguma forma permeável a estas ameaças e falta, por vezes, coragem para as denunciar e enfrentar.

Resta-nos a esperança de que haja resistências, incluindo o uso que fazemos do poder simbólico que nos é outorgado pela posição de cientistas, seja na escolha dos temas que estudamos, seja nas estratégias de investigação que mobilizamos, seja ainda na preservação da liberdade que conquistámos, para escolhermos os temas que nos despertam interesse científico e para comunicarmos, sem filtros políticos (ou outros), mas com regras, as nossas conclusões à comunidade científica e ao público em geral.

Agradecimento: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do Projeto UID/05739/2025, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

Referências bibliográficas

Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência. Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, 5, 53-63.

Amado, J. (2017). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed., pp. 21-73). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Amado, J. (2022). Preâmbulo. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 11-22). Imprensa da Universidade de Coimbra https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Becker, H. (1996). A Escola de Chicago. *Revista Mana*, 2(2), 177-188. https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200008

Bergano, S. & Vieira, C. C. (2020). Do pessoal ao político: as metodologias de investigação qualitativa como aliadas da ação. *ex æquo*, 41, 15-25. https://doi.org/10.22355/exaequo.2020.41.01

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

CEAD (2021). *Carta de Ética*. Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. Universidade do Algarve. https://cead.ualg.pt/site/wp-content/uploads/sites/4/2022/03/Carta-Etica-CEAD-Final.pdf

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design and analysis for field setting*. Houghton Mifflin Company.

Correia, J. A. (2024). *Deambulações sobre Educação. Escola, Professores e Ensino Superior*. CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas. https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/deambulacoes-sobre-educacao-escola-professores-e-ensino-superior

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994a). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994b) (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergência*, 14(44), 15-40.

Goerge, M., Pinilla, R., Abboud, S., Shea, J., & Rand, C. (2013). Innovative use of a standardized debriefing guide to assist in the development of a research questionnaire with low literacy demands. *Applied Nursing Research,* 26, 139-142. http://dx.doi.org/10.1016/j.apnr.2012.11.005

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Sage Publications.

Guba, E. G. (1981). *The paradigm revolution in inquiry: implications for vocational research and development*. Comunicação apresentada no Vocational Education Skill Development Seminar. Ohio.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066

Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.

LeCompte, M. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 1, 31-60.

LeCompte, M. D. (1997). Tends in qualitative research methods. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 246-263). Pergamon.

Leitão, L. (2003). Contratransferência: Uma revisão na literatura do conceito. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 175-183.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Magalhães, A., & Veiga, A. (2022). A análise do discurso como teoria e método na investigação em educação e uma proposta de operacionalização. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 431-458). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in Education. A conceptual introduction*. Scott, Foresman and Company.

Menezes, I., Pais, S., Malafaia, C., & Ferreira, P. (2022). Métodos mistos: da problematização ao que-fazer na investigação em ciências sociais e da educação. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 107-149). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4_4

Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). Sage Publications.

Neves, T. (2022). A escrita científica: comunicação clara, concisa e coerente. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 461-480). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4

Oliveira, A. L., Vieira, C. C., & Amaral, M. A. F. (2021). O questionário online na investigação em educação: Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas. In A. Nobre, A. Mouraz, & M. Duarte (Orgs), *Portas que o digital abriu na investigação em educação* (pp. 39-67). Universidade Aberta. https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.3

Park, P. (1993). What is participatory research? A teorethical and methodological perspective. In P. Park, M. B. Miller, T. Hall, & T. Jackson (Eds.), *Voices of Change. Participatory Research in the United States and Canada* (pp. 1-19). The Ontario Institute for Studies in Education.

Possebon, E. G. & Formiga, P. G. (2021). Pesquisa Qualitativa: a contribuição da Escola de Chicago. *Revista Cocar*, 15(32), 1-16. https://doi.org/10.31792/rc.v15i32

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, texts and interaction*. Sage Publications.

Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.

Simões, A., & Vieira, C. C. (1996). A investigação participativa. Uma investigação com (pelas) pessoas e não sobre (para) as pessoas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(3), 57-81.

Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms*. Sage Publications.

SPCE (2020). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://spce.org.pt/home/index.php/regulacao-etico-deontologica_v2/

Vieira, C.C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra* (não publicada). FPCEUC.

Vieira, C. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 2, 89-116.

Vieira, C. C. (2004). A investigação participativa. Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação: Abordagens concetuais e práticas* (pp. 60-76). Porto Editora.

Vieira, C. C. (2022) (Coord.). *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4

Wolcott, H. F. (1973). *The Man in the principal's office: An ethnography*. Holt, Rinehart & Winston.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2nd Ed.). Sage Publications.