

Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão¹

Ana Paula Caetano

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

A investigação-ação atualmente aceita nos meios científicos, embora não consensualmente, havendo muitos delatores que a condenam por a entenderem como falha na neutralidade e no rigor necessários para garantir qualidade científica. Não se pretende aqui fazer a apologia da investigação-ação em detrimento de outras, mas sim dizer que também na investigação-ação se pode distinguir e considerar critérios de rigor que garantam a sua qualidade, bem como refletir e afirmar que aquilo que se entende por qualidade e ética na investigação-ação tem regras comuns e regras próprias em relação a outros modos de fazer investigação. Pretende-se, sobretudo, refletir sobre a responsabilidade ética da investigação e sobre a qualidade da investigação-ação. Para além de uma breve referência a especificidades associadas a distintos paradigmas, teorias e modalidades de investigação, propõe-se uma reflexão sobre a credibilidade da investigação-ação do ponto de vista ético e pragmático e apresentam-se algumas questões com uma dimensão ética que se têm colocado em projetos de investigação-ação concretos, realizados em contexto educativo.

Palavras-chave: Investigação-ação, ética na investigação, tensões e dilemas éticos

Abstract

Action research is currently accepted in scientific circles, although not consensually, and there are many critics who condemn it for failing to be neutral and rigorous in order to guarantee scientific quality. It is not intended here to make the apology of action research to the detriment of others. Rather to say that action research can also distinguish and consider criteria of rigor that guarantee its quality, as well as reflect and affirm that what is understood by quality and ethics in action research has common rules and rules of its own in relation to other ways of doing research. It is intended, above all, to reflect on the ethical responsibility of research and on the quality of action research. In addition to a brief reference to specificities associated to different paradigms, theories and research modalities, a reflection on the credibility of action research from an ethical and pragmatic point of view is proposed, and some issues with an ethical dimension are presented, put in concrete projects of action research, realized in educational context.

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2016.

Keywords: Action research, ethics in research, ethical tensions and dilemmas

Introdução

A ética na investigação, a ética no ensino, a ética na vida - a ética enquanto sentido e reflexão sobre o bem orienta a ação do homem em relação a si próprio e aos outros. O sentido do bem, do que deve ser, do que é importante que seja e faça da sua vida para o seu bem, dos outros, da sociedade, do planeta, do cosmos. O sentido de bem. Por detrás de todos os sentidos, a par do sentido do que é ser humano e do sentido do que é desejável conhecer. O conhecimento ao serviço do bem. É esse o cerne da investigação-ação e é por isso que ela é tão relevante, uma investigação comprometida com a transformação das nossas práticas, das nossas instituições, da nossa sociedade, no sentido do bem. Um conhecer para o bem, um conhecer orientado pelo bem - o bem fazer, o bem relacionar-se, o bem ser.

Colocam-se aqui questões amplas que extravasam a dimensão procedimental e processual do fazer investigativo e que se debruçam sobre as finalidades, os propósitos e a utilização do conhecimento que se vai construindo e desconstruindo à medida que se avança.

Para quê conhecer se não for para que esse conhecimento permita construir uma vida melhor, uma escola melhor, uma sociedade melhor?

Aqui começam a bifurcar as questões, as tensões, os dilemas. Para começar, será que é mesmo assim? Será que a investigação tem de servir para algo que não o próprio conhecimento por ela construído ou a reflexão crítica de desconstrução do conhecimento anteriormente assumido? Não irei entrar por esta polémica, pois assumo que há lugar para todos esses propósitos e que mesmo quando os investigadores assumem pretensões apenas de conceptualização, teorização, compreensão outros usam esse conhecimento para fins mais pragmáticos e ambos estarão certos. Também não entrarei na polémica de saber se a própria investigação-ação serve propósitos sobretudo e apenas utilitaristas, entendendo que mesmo que o faça poderá, e muitas vezes é, orientada por perspetivas bem mais amplas, onde o sentido crítico, transformador e ecológico nos coloca numa ética situada entre os princípios e os fins, onde os meios são tão ou mais importantes que os resultados, onde o processo de encontro com o outro e o conhecimento é tão ou mais importante do que a própria mudança almejada.

Outras tensões e polémicas, igualmente importantes se desenham quando se pensa

em investigação-ação e quando se pensa em articular e integrar esta na ação educativa: Que bem é esse que assumimos para a investigação? Quem define o bem? Haverá algo que seja entendido igualmente como bem por todos? Que perversões se escondem por detrás e no caminho do bem? Como atalhar para que os caminhos não degenerem num mal pior do que aquilo que é nosso ponto de partida?

Há consensos, certamente, escritos em múltiplos documentos e guias orientadores. São as cartas e os códigos éticos das associações de investigação, são as múltiplas recomendações que sintetizam o trabalho de grupos de investigação. Comitês de ética, associações de comissões de ética, seminários, simpósios são outros tantos lugares que procuram promover a reflexão e consensualizar ações que garantam a qualidade da investigação e a ética do bem fazer e do bem utilizar a investigação que se faz. Estamos cientes de que o caminho da reflexão é interminável, que os desafios não se esgotam e se renovam, que com a mudança das sociedades novos problemas se colocam, que a inovação nas modalidades de investigação introduzem novas questões, que as respostas encontradas são dinâmicas e que as suas consequências, tantas vezes imprevisíveis, exigem um constante acompanhamento e reflexão.

Ética e investigação

Entendemos, de acordo com Smith (1990), que a ética se refere ao complexo de ideais e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão em que nos envolvemos quando pensamos acerca desses ideais e princípios. Trata-se de um processo de reflexão que orienta o nosso pensamento e ação por ideais e critérios de Bem. Associando esta reflexão às perspetivas da complexidade, Morin alerta-nos para que:

a ética não poderia ser lúcida sozinha, isto é, ignorar as eventualidades e as desordens que impõe a ecologia da ação: não basta querer agir bem para agir bem. Isto significa que a ética não pode superar a complexidade: só pode trabalhar com a complexidade, ou seja, a pluralidade, a contradição, a incerteza (Morin, 1992, p. 215)

Entendemos, pois, neste sentido, uma ética situada, que aceita a singularidade e que aborda as tensões reflexivamente caso a caso. Tensões e dilemas entre: ocultação/desocultação de propósitos, identidades, dados, resultados; inclusão/exclusão de vozes; negociação; violação

de confiança, entre outros.

Trata-se, ainda, de uma ética comprometida com princípios que obedecem a critério de universabilidade, de uma ÉTICA DO CUIDADO, RELIGAÇÃO E RESPONSABILIDADE, assente em princípios como o respeito individual e a autenticidade, de uma ÉTICA PARTICIPATIVA, DEMOCRÁTICA, DIALÓGICA, que implica o diálogo entre diferentes interesses e perspetivas.

Trata-se de uma reflexão ética que apela a múltiplos referenciais, na e sobre a ação, da qual emerge uma consciência individual e coletiva, a partir do mergulho na experiência e no diálogo que fazemos com todos aqueles que conosco se cruzam, nos contextos teóricos e empíricos que habitamos/nos habitam. Entende-se, pois, a reflexão ética como recuo e distanciamento sobre nós próprios, como motor de responsabilidade pelo que fazemos e suas consequências, como incentivo à resistência, como consciência da importância de reconhecermos o outro e de nos religarmos, sentindo-nos fazer parte.

Pensar desta forma implica responsabilizar fortemente o investigador, o que passa por um conjunto de deveres, mas também de direitos e de virtudes éticas, tais como a confiabilidade, honestidade, empatia, flexibilidade, reflexividade ética. Várias recomendações internacionais apontam para um conjunto de deveres e direitos dos investigadores, entre as quais enfatizo a liberdade intelectual, pela qual precisam proteger a sua independência e expressar-se abertamente, participando em programas e projetos de investigação que se comprometam com o desenvolvimento das sociedades actuais mas também das gerações futuras, gerindo os recursos de forma eficiente e sustentada, sendo também capazes de abandonar projetos e publicar preocupações quando estão em causa os direitos e a dignidade humana (UNESCO, 2017, 2018; Science Europe Social Sciences Committee, 2015).

Direitos e deveres considerados, mas não garantidos à priori, por documentos como as cartas e códigos de ética internacionais, como é o caso do European Code of Conduct for Research Integrity (ALLEA, 2017), das associações profissionais, como é o caso, na educação e em Portugal, da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), de cartas éticas e comissões de ética das universidades que conduzem investigações, como é o caso, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa onde sou docente, da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação (2016). São orientações que pretendem sobretudo promover uma sensibilização e reflexão sobre as questões éticas, apresentando um conjunto de princípios e orientações amplos, no respeito pela pluralidade de abordagens de investigação.

Os códigos e comités de ética, bem como as redes de associações nacionais de comités de ética já existentes, como é o caso da European Network of Research Ethics Committees – EUREC (desde 2005), terão importância no sentido de promover o estabelecimento de uma comunidade de investigadores, tornando-os conscientes dos seus deveres, levando-os a considerar alternativas para a investigação e ajudando a desenvolver sensibilidade intuitiva e reflexividade ética (Cohen & Manion, 1994). Podem assim contribuir para a credibilidade e valorização pública da investigação. No entanto, não se poderão substituir ao trabalho de reflexão e decisão ética quotidiana do investigador, na preparação, desenvolvimento, avaliação e disseminação da sua investigação.

Especificidades éticas em função dos paradigmas, teorias e modalidades de investigação

Em distintos paradigmas, as questões éticas serão entendidas de diferentes modos. Por exemplo, no paradigma positivista defende-se um ideal de neutralidade e não relativismo, o controle técnico e a estruturação apriori, o que aponta para maior formalismo ético-deontológico. No paradigma interpretativo, dá-se muitas vezes importância à participação democrática, ao diálogo, a um processo negociado, à escuta das vozes em contexto, o que aponta para uma ética situada. No paradigma crítico, por sua vez, há um comprometimento político e moral da investigação, sendo frequente a participação e construção conjunta, o propósito de empoderamento dos participantes, a assunção de perspetivas teóricas não neutras do ponto de vista ético.

Algumas teorias contemporâneas, associadas aos paradigmas interpretativo e crítico em que a investigação-ação se inscreve, enfatizam diferentes dimensões éticas e são sensíveis a distintas questões éticas. Howe & Moses (1999), a este propósito e em relação à teoria designada de comunitarismo, onde sobressai a importância da cultura na definição de boas práticas, referem questões associadas a conflitos entre culturas, como por exemplo, quando o coletivo não quer investigação e os indivíduos a aceitam, estando em conflito a liberdade individual VS a autoridade coletiva. Por seu lado, a teoria do care/cuidado dá relevo à importância das circunstâncias concretas e demandas específicas dos indivíduos, valorizando relações de confiança e respeito mútuo e propósitos de investigação que apontem no sentido desta contribuir para comunidades de care. Por seu lado, teorias associadas ao pós-modernismo realçam as relações entre poder e conhecimento, o desafio da participação ativa e chamam a

atenção para o risco dos investigadores poderem ser cúmplices de dominação social, o que lhes exige uma permanente reflexividade. Tal é o caso da investigação-ação quando entendida no quadro de uma perspetiva crítica (Carr & Kemmis, 1986).

Uma investigação-ação crítica orienta-se por um interesse emancipatório e a sua prática é uma praxis informada e comprometida eticamente, assente numa sabedoria prática e prudencial. Os valores dos investigadores estão presentes no diagnóstico de problemas e na orientação da ação, dando-se particular relevo à reflexão sobre questões de poder, e a processos de negociação, com transparência. Acentua-se uma perspetiva democrática, dominada por princípios de autodeterminação, liberdade dos participantes, justiça social, participação, colaboração.

Herr e Anderson (2005, 2009) falam-nos, a este propósito, de validade dialógica e democrática. A validade dialógica reflete-se no debate constante e na relação estabelecida entre os participantes. A validade democrática implica a colaboração entre todas as partes do processo de investigação-ação e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem que permita dar apoio e questionar as situações, numa relação de confiança, de empatia e flexibilidade sustentada por uma intenção transformativa (Feio, 2015; Groundwater-Smith et al., 2013).

Especificidades da investigação-ação participativa e colaborativa

Associada ao tipo de investigação-ação crítica vários autores têm vindo a valorizar aquilo que designam de investigação-ação participativa ou colaborativa (com nuances distintas que nem todos fazem). Entre estes, destacamos Kemmis e McTaggart (2005), que propõem a seguinte definição: “Participatory action research aims to create circumstances in which people can search together collaboratively for more comprehensible, true, authentic, and morally, right and appropriate ways of understanding and acting in the world” (p.578)

Também Locke, Alcorn e O’Neill (2013), baseando-se no conceito e princípios propostos por Kemmis e McTaggart (2005), sintetizam as suas características em torno de sete traços, entre os quais o de se tratar de um processo social, em que os participantes, em grupo, trabalham sobre si próprios e suas práticas investigativas, visando a transformação da teoria e da prática pela reflexão. Propõe, a partir daqui uma caracterização da investigação-ação colaborativa em cinco processos centrais, a saber: foco prático, processo recursivo, relações não hierárquicas, autoreflexividade crítica e disseminação em rede. De seguida, apresentam um

conjunto de oito princípios éticos na investigação-ação, que intitulam por: princípios afetivo, de inclusividade, de máximo reconhecimento da participação, de negociação e consenso, de liberdade de comunicação, de plena fala, de ação correta, de autoreflexividade crítica, que irei considerar no próximo ponto, de modo próprio, num quadro integrador que extravasa estas modalidades de investigação-ação.

Crítérios de credibilidade pragmática e ética na investigação-ação

Embora possa haver e haja especificidades que distinguem as diversas modalidades de investigação, haverá também aspetos que lhes são comuns, nomeadamente entre o tipo de investigação-ação prática e crítica, conduzida de forma colaborativa e participada. Numa tentativa de sistematizar alguns desses aspetos apresento, de seguida, dois quadros organizados em torno de dois eixos que me parecem particularmente relevantes para pensar a credibilidade da investigação-ação.

Em primeiro lugar, a credibilidade pragmática, na medida em que toda a investigação-ação tem uma relevância prática, visa a mudança, implica uma imersão no campo e uma implicação do investigador nos contextos e com aqueles com quem interage no terreno.

Crítérios de credibilidade pragmática/relevância prática	Alguns cuidados para garantir a credibilidade pragmática
Adaptabilidade/ Contextualização/ Flexibilidade	Design emergente Adequação dos fins aos projetos dos intervenientes Adequação dos processos metodológicos aos contextos Inovação justificada por fatores sociais
Autoreflexividade	Atenção permanente Elaboração de diários de investigação Balanços e regulações ao longo do processo investigativo Ponderação de responsabilidades e consequências
Mudança: conscientização, mudança de práticas, reconhecimento	Reinvestimento das reflexões e análises na ação Diálogo permanente Alargamento adaptado a diferentes contextos

Quadro 1 – Crítérios de credibilidade pragmática da investigação-ação

Toda a investigação-ação deverá implicar uma adaptação às situações, isto é, contextualização e flexibilidade, pelo que mesmo em modalidades mais técnicas, passará por algum grau de adequação dos fins aos projetos dos intervenientes, dos processos metodológicos

aos contextos. Para isso, os investigadores desenvolverão processos de autoreflexividade, de atenção permanente, de ponderação de responsabilidades e consequências, com balanços e regulações ao longo do processo investigativo. A mudança alcançada, de conhecimento e de práticas, de relações e/ou de estruturas constitui outro critério importante, a ser avaliado coletivamente e não apenas por referência a objetivos prévios, mas também por atenção ao que acontece, ao imprevisto, às dinâmicas emergentes durante e após a finalização dos projetos.

Estes critérios de credibilidade pragmática estão intimamente relacionados com critérios éticos, dos quais sobressaem em toda a investigação-ação, a nosso ver, princípios e valores de liberdade, responsabilidade, autenticidade, participação e respeito.

Critérios de credibilidade ética	Alguns cuidados para garantir credibilidade ética
Liberdade	Exercício de liberdade em condições de pluralidade Desconstruir regimes de verdade Assumir imprevisibilidade Autonomia negociada com os estudantes
Responsabilidade relacional	Assunção de responsabilidades por todos os participantes Sensibilidade ética – atenção cognitiva, afetiva, intuitiva Assumir desafio, fricção, contradição, confronto de posições, ao mesmo tempo que comprometimento com o cuidar Reflexão ética ao longo do percurso e monitorização de abusos Promover a sustentabilidade durante e após a finalização do projeto
Autenticidade	Explicitação de motivações de partida de todos Desocultação e discussão ética de princípios e intenções relativas às propostas específicas Criação de uma relação de confiança e comunicação aberta Dar conta do progresso e de resultados – partilha do conhecimento
Participatividade dialógica	Assunção do processo de mudança por todos os participantes Negociação ao longo do tempo de um contrato aberto de investigação Compromisso/engajamento mútuo Liderança não autocrática, distribuída Equidade e atenção a questões de desigualdade de poder Colaboração em todo o processo/comunidade de prática Coautoria desde a definição do projeto à divulgação de resultados
Respeito individual	Respeito pelos interesses e conhecimentos dos próprios Respeito pela privacidade quando solicitada/reclamada Respeito pelos ritmos pessoais

Quadro 2 – Critérios de credibilidade ética da investigação-ação

Entendo por liberdade, na investigação-ação, um exercício de autonomia coletiva que se articula com a responsabilidade relacional e com o respeito pelo outro e por si próprio, em condições de pluralidade (Coulter, 2002), onde todos os participantes são chamados a assumir a responsabilidade pelas decisões e atos realizados em prol da comunidade, na construção de um horizonte partilhado (Taylor, 2009). Tal implica uma sensibilidade ética ao outro, uma atenção cognitiva, afetiva e intuitiva, o comprometimento com o cuidar daqueles que são afetados pelos processos (Mockler, 2014). Tal implica, também, um assumir o desafio, a fricção, a contradição, o confronto de posições (Somekh, 2006), que decorrem do desconstruir regimes de verdade, da vigilância em relação a abusos de poder, da transformação mais ou menos alargada e profunda que se vai produzindo.

Como forma de superar tensões, será relevante o desenvolvimento de relações pautadas pela autenticidade, entendida esta como uma construção dialógica assente em valores de equidade e dignidade (Taylor, 2009), no desenvolvimento de uma relação de confiança (Collins, 2004; Groundwater-Smith et al., 2013) e comunicação aberta (Zeni, 1998), o que poderá passar pela explicitação de motivações de partida de todos, pela desocultação e discussão ética de princípios e intenções relativas às propostas específicas, por dar conta do progresso do conhecimento em diversas fases do processo. Esta autenticidade está intrinsecamente associada à liberdade e à participatividade e a cuidados a manter ao longo do tempo, tais como a negociação de um contrato aberto de investigação, o engajamento mútuo, uma liderança não autocrática e distribuída, a colaboração, o respeito pelos interesses e conhecimentos dos próprios, pelos ritmos pessoais, pela privacidade quando solicitada/reclamada (Barregas & Villacañas de Castro, 2015; Collins, 2004; Locke, Alcorn & O'Neill, 2013).

Tensões e dilemas com uma dimensão ética – alguns exemplos

Os princípios e critérios éticos não são, por si, garante de decisões eticamente corretas nem de experiências de tensão e conflito ético. Os conflitos e dilemas éticos decorrem em situações concretas, nas quais é preciso tomar decisões que não se resolvem pelo simples apelo e aplicação desses princípios e critérios, o que torna imperativa uma reflexão e discussão em torno das questões éticas. São conflitos entre princípios, entre várias interpretações dos princípios, entre múltiplos interesses e pessoas envolvidas (o próprio, os participantes, os contextos onde se faz investigação, os patrocinadores, os colegas, as universidades, as redes de

investigação). A implicação dos investigadores pode gerar enviesamentos, distorções, manipulação de dados, encapotamento de situações, a que é preciso estar atento.

De seguida irei apresentar sucintamente casos de projetos de investigação-ação realizados em contextos educativos e algumas tensões éticas aí experienciadas, organizando-as em torno de três tipos de questões interconectadas: 1) relacionadas com o benefício dos participantes; 2) relacionadas com a colaboração entre professores; 3) relacionadas com o poder e participação dos estudantes.

- Tensões relacionadas com o benefício/não prejuízo dos participantes

É complexo pensar de forma sistémica no conjunto de implicações de uma investigação comprometida com a mudança da ação, no sentido de maximizar os benefícios e minimizar os prejuízos para todos os participantes. Sucintamente apresento, de seguida, alguns casos e reflexões em torno deste eixo.

Caso 1

Exemplo disso é o de um projeto de investigação designado de “As vozes das crianças e dos jovens no desenvolvimento da educação intercultural” e no qual se pretendia precisamente desenvolver e investigar processos educativos de participação dos alunos, em projetos de investigação-ação conduzidos pelos seus professores. Vários estudos de caso foram realizados no âmbito deste projeto, entre os quais uma investigação realizada com alunos de 1º ciclo, 4º ano de escolaridade, participam não apenas como informantes-chave acerca de problemas e propostas para a sua resolução, mas também como protagonistas de processos educativos junto dos seus colegas, organizando com a sua professora um gabinete de acolhimento e integrando novos alunos que acabam de chegar imigrados de outros países. No decorrer desse processo decidiram afrontar o poder da direção da escola, avançando com propostas que punham em causa as orientações desta, no sentido de criarem uma rede de convívio no *facebook*.

Apercebendo-se de possíveis consequências negativas para os próprios alunos, o que deverá o investigador-professor que os acompanha fazer? Como proteger os alunos dessas consequências? Como manter os princípios de participação, empoderamento da própria investigação e cujas concretizações são objeto de pesquisa? Estas e muitas outras questões se foram colocando, e tiveram de ser tratadas de forma muito cautelosa para não prejudicar alunos e professora, passando por muito diálogo de bastidores, com a equipe de investigação mais

alargada e com os próprios alunos e pela negociação com a direção da escola. Sem abdicar dos propósitos foi necessário encontrar respostas e aceitar compromissos, onde os alunos sentissem que preservavam a justiça das suas ações, o sentido de solidariedade e de cuidado para com os seus colegas.

Caso 2

Numa outra investigação sobre participação das crianças e jovens em contextos de desenvolvimento local, ainda em curso – projeto CONVERCIDADE - definiram-se alguns cuidados a ter no desenvolvimento de investigação, entre os quais o respeito e proteção dos participantes. Porque o projeto implica a participação das crianças e jovens de diversas formas, pretendendo no futuro avançar para a organização de uma plataforma online, considera-se que os dados por eles publicados terão de ser objeto de análise e de reflexão ética. Por isso, terão de ser devidamente informados e acautelados dessa situação, bem como acompanhados pelos investigadores, a fim de assegurar que os seus registos respeitem também os seus direitos e daqueles com quem eles interagem. Problemas éticos poderão surgir, decorrentes de abusos de utilização de dados por parte daqueles que têm acesso às plataformas online, pelo que estas deverão ter acesso restrito aos participantes do projeto e haverá o cuidado de monitorizar problemas de abusos que possam surgir.

Uma outra questão ética está associada à sustentabilidade dos processos participativos em curso, colocando-se o problema de não abandonar as crianças e jovens a meio de um processo. A manutenção dos processos de networking, presenciais e online, para além do tempo de finalização dos projetos de investigação-ação, a liderança partilhada que se autonomiza dos projetos, onde os investigadores no terreno mantêm algum contato com os mais jovens e onde estes se fortalecem nas redes de participação entretanto criadas, numa colaboração que se sustenta pela conscientização política e social da participação como um direito e dever que lhes assiste, são outras medidas relevantes. Num outro sentido, assumimos que os dados inscritos nas plataformas serão mantidos apenas durante algum tempo após a finalização do projeto, para possíveis análises pelos investigadores.

Na mesma investigação debruçámo-nos sobre o tema do consentimento informado e privacidade, respeitando princípios éticos da investigação, como o direito dos participantes definirem o tipo/grau de envolvimento na investigação em qualquer momento da mesma (Locke, Alcorn & O'Neill, 2013). Mais importante que o consentimento informado, estamos de acordo com autores que falam em comunicação responsável, participação autêntica, contínua

negociação, que pressupõe um igual estatuto no desenhar, conduzir, analisar e reportar a investigação, como formas de procurar garantir o maior benefício e o menor prejuízo de todos os envolvidos e dos sistemas de que fazem parte, numa abordagem de ética ecológica (Collins, 2004).

- Tensões relacionadas com a colaboração entre professores e entre estes e a universidade

A maioria dos projetos de investigação-ação em que tenho estado envolvida implicam um processo colaborativo entre professores. Referirei, a título de exemplo, dois casos e algumas das tensões a eles associadas.

Caso 3

O projeto “Pensamento e formação ético-deontológica dos professores” teve uma fase de desenvolvimento de casos de formação pela investigação-ação e neste se inscreveu, parcialmente e sobretudo num primeiro ciclo de investigação-ação, o doutoramento de Mariana Feio (2015), que orientei, sobre formação ética de professores e alunos. Foram múltiplas as questões colocadas relativas à colaboração e participação dos professores, entre as quais a deserção quase completa dos professores de um primeiro ciclo de investigação-ação para um segundo ciclo e, neste último, entre por um lado a organização de um projeto conjunto entre todos os professores do projeto, um dos quais membro da direção da escola onde a maioria lecionava, com vista a mudanças ecológicas mais amplas da escola e, por outro lado, a organização de projetos de autoria individualizada, o que acabou por ser resolvido com a conciliação de dois subprojectos, um envolvendo a maioria do grupo de professores da mesma escola e outro apenas um professor e seus alunos, numa outra escola do mesmo agrupamento, havendo no entanto um trabalho coletivo de partilha e reflexão, o que poderá ser designado, segundo Zeni (1998), por participação mas não colaboração, por não ser plena no planeamento e interpretação entre todos, não havendo interdependência ecológica entre os dois subprojectos, embora se possa falar no subprojecto coletivo em colaboração verdadeira, de acordo com Whitford (citada por Collins, 2004), ou de um nível participação mais ampla, de cogestão centrada em mudanças sistémicas da escola. Este é um bom exemplo de como diferentes níveis de colaboração/participação coexistem num mesmo projeto e constituem uma resposta contextualizada a interesses próprios e diferenciados que emergem simultaneamente.

Caso 4

Num outro projeto de investigação intitulado “Formação de professores em contextos

colaborativos”, onde também se conduziram diversos casos de investigação-ação, relembro o projeto de doutoramento de Catarina Sobral (Sobral, 2014), que orientei, e onde, mais uma vez, se colocaram diversas questões relativas à colaboração entre os professores. Tratou-se de uma investigação sobre mediação de conflitos no jardim de infância e envolveu todas as educadoras da mesma instituição. A uma certa altura, num 2º ciclo de investigação-ação, colocou-se a questão da diferenciação dos grupos de educadoras da creche em relação às do pré-escolar, pois muitos dos interesses e problemas eram distintos. Decidiu-se por uma alternância entre sessões conjuntas, com todos, e sessões por grupos/valências. Este é um outro exemplo de como se procurou, através de processos de negociação, encontrar respostas que respeitassem a diversidade de interesses, ao mesmo tempo que se procurou não perder a riqueza de uma comunidade de prática mais alargada, envolvendo todos os educadores da escola num trabalho coletivo de responsabilidade partilhada.

Muitos outros casos, tensões e dilemas éticos se poderiam enunciar a propósito da colaboração entre professores e destes com investigadores da universidade, sendo muitos dos projetos referidos conduzidos no terreno por professores a desenvolver dissertações de mestrado e teses de doutoramento, usando a investigação-ação. Questões sobre a relação entre equipas de investigadores na retaguarda e os investigadores atuantes nas escolas têm sido objeto de longa reflexão e têm levado pontualmente a uma presença conjunta de todos ou a colaboração pontual de alguns, em momentos chave. Outra questão relaciona-se com a proposição de processos investigativos que simultaneamente sejam do interesse das equipas de académicos e de professores, suficientemente abertas para contemplar os temas, as questões, os processos investigativos que vão sendo identificados e vão emergindo das dinâmicas relacionais ao longo do trabalho.

Estes são, mais uma vez, desafios e formas de lidar que não respondem de forma definitiva aos problemas éticos, sendo necessário manter a flexibilidade e criatividade para superar as dificuldades que se vão encontrando.

- Tensões relacionadas com poder e participação dos estudantes

O envolvimento dos alunos como participantes ativos na definição de projetos, no desenvolvimento de propostas e dinamização de atividades individuais e coletivas, na organização de dados e avaliação de resultados é um dos eixos de reflexão com implicações éticas que tem merecido a nossa atenção.

Caso 5

No projeto de investigação atrás referido, sobre “Vozes de crianças e jovens no desenvolvimento da educação intercultural”, e num outro caso desse projeto, no âmbito de atividades de enriquecimento curricular (Projeto Multicultural) com alunos do 3º ciclo do ensino básico de uma escola de crescente diversidade cultural, da região de Lisboa (Bicho, Caetano, Freire, Machado & Vassalo, 2015), os alunos conceberam e dinamizaram atividades para e com os seus colegas e professores, entre as quais a realização de workshops e debates na escola sobre interculturalidade e a utilização das artes e das novas tecnologias. Estas atividades constituíram um caminho de diálogo intercultural e possibilitaram uma mudança nas formas de participação dos jovens, uma melhoria da sua autoimagem, o desenvolvimento das suas relações afetivas e coesão social, de que são exemplos os seguintes depoimentos de alunos feitos em contexto de *focus group*:

“Preparar as atividades para os miúdos do 1º ciclo também foi importante! As pessoas viram que somos capazes!” (J.P.);
“estivemos mais envolvidos, fomos nós os responsáveis pelas atividades” (A.P.);
“Acho que a organização das atividades contribuiu para a mudança da nossa imagem” (A.P.)
“Os alunos convidados manifestaram vontade em terem mais momentos como aquele para que pudessem expor as suas ideias e dar sugestões.” (Bicho, 2012, p. 95).

Aqui, um dos dilemas foi o de conciliar a perspetiva intercultural do projeto e da investigadora-professora, com as perspetivas de alunos e direção da escola, que se alinhavam mais com a multiculturalidade, enquanto constatação e expressão da coexistência de diferentes grupos culturais. Optou-se pelo duplo movimento de desenvolver um projeto que fosse emergente e assumido pelos alunos e direção da escola, encontrando-se soluções várias que passaram pela designação de “multicultural”, quer para o projeto global, quer para uma das atividades artísticas desenvolvida com toda a escola e promovida pelo grupo de alunos (“o mural multicultural”), embora na prática aquilo que efetivamente aconteceu foi um processo de educação intercultural, onde dominou o diálogo e o debate sobre problemáticas relativas à diversidade cultural, com vista à compreensão mútua e à construção do comum, numa comunidade mais solidária e justa.

Caso 6

Um outro exemplo, onde as questões da participação são equacionadas de modo bem distinto, mais centrado na definição de projetos dentro da turma do que para o exterior, é o de uma investigação desenvolvida com alunos do ensino superior no contexto de um laboratório

de competências emocionais numa licenciatura em educação e formação. Neste projeto, designado de “Formação emocional e ética no ensino superior”, propomos um programa aberto que se operacionaliza de formas distintas em distintas turmas, partindo dos projetos individuais de mudança para definir um projeto coletivo que integre as suas necessidades e interesses, numa conceção crítica de formação onde o trabalho em sala de aula se articule com projetos institucionais e onde os alunos sejam autores de processos indagativos e experienciais por eles definidos e conduzidos. Diversas questões, tensões e dilemas, enunciados anteriormente (Caetano & Sobral, 2016) têm vindo a ser equacionados, alguns dos quais têm raízes em questões de poder e participação dos alunos na definição, desenvolvimento e avaliação de projetos individuais e coletivos:

- Como estimular o comprometimento com um projeto de desenvolvimento individual com implicações na vida quotidiana e onde os alunos desenvolvem pesquisa nos seus contextos pessoais?
- Como articular os projetos individuais com os projetos institucionais, para que sejam verdadeiramente assumidos como projetos próprios?

O trabalho realizado ao longo de três anos consecutivos tem sido interessante, constituindo um desafio considerado inovador pelos estudantes, como é comprovado pelas seguintes reflexões de alunos, redigidas nos seus portefólios individuais, onde acentuam a dimensão participativa na construção do projeto, no seu desenvolvimento e avaliação:

Em conclusão acho que comecei um caminho novo para os objetivos que queria cumprir há muito tempo e não sabia como e todas estas atividades e reflexões ajudaram-me a descobrir mais sobre os meus sentimentos e emoções em determinado momento, mas também a conseguir avaliar esse momento, a pensar mais sobre as coisas, o que poderia fazer para sentir-me melhor comigo mesma. (CR, 2016)

Primeiramente, o Plano de Ação ajudou-me a perceber e a refletir sobre que competências eu queria mudar em mim e, qual a melhor forma de o fazer, ou seja, quais os exercícios e ações que queria realizar para conseguir melhorar essas mesmas atitudes e, por sua vez, compreender quais as pessoas a quem me podia “aliar” de forma a progredir no meu processo de aprendizagem. (Co, 2018)

Com as dinâmicas que se desenvolveram pretendia-se ainda promover o coletivo, intensificando interações não apenas em sala de aula, com um crescente número de propostas de atividades pelos alunos mas também fora desta. Neste sentido surgiram também diversas propostas pelas professoras, entre as quais temos o exemplo de uma atividade designada de “Cuidar de...” que tem variado os seus contornos de grupo para grupo e que em 2018 teve

particular desenvolvimento e sucesso:

Outra iniciativa que não vemos todos os dias nas salas de aulas é a proposta do “cuidar de...”, pois de semana a semana tínhamos de falar e de nos preocupar com um colega que conhecíamos bem e por vezes com colegas que não conhecíamos assim tão bem, o que foi uma oportunidade para nos conhecermos todos melhor e dar atenção a pormenores que no dia-a-dia não conseguíamos notar e que nos fazem mudar as opiniões que temos das pessoas. (CF, 2018)

Este é exemplo de uma atividade que implicava abertura para diversos tipos de iniciativas a desenvolver de semana para semana pelos pares que iam rotativamente ficando de cuidar do outro. Estas iniciativas eram por vezes autonomamente definidas pelos estudantes, por vezes definidas no coletivo da turma, após avaliação conjunta semanal. Este é um exemplo de como, no contexto de uma proposta das docentes, é possível grande diversidade de níveis de participação, ao longo do processo.

No conjunto, talvez o menos conseguido tenha sido a implicação dos estudantes como coautores da nossa investigação. Desde o início informados sobre a investigação, assegurado o consentimento voluntário, e definido que os materiais por eles produzidos, nomeadamente nos portefólios, seriam objeto de análise apenas no caso de o autorizarem, terá falhado até agora a sua participação na análise e disseminação de resultados pós elaboração dos portefólios, mesmo que consideremos que estes já constituam formas de análise, avaliação e disseminação, como autores como Collins (2004), sugerem e o seguinte depoimento de um aluno o corrobore:

Portefólio será útil futuramente, na medida em que a leitura, os textos, as reflexões, fotos, etc, ou seja, a construção do documento em si, irá para além da unidade curricular, é uma construção e apoio no nosso futuro profissional. (C, 2018)

Reflexão final

Retomam-se agora algumas ideias que me parecem relevantes e que foram referidas no presente artigo. Em primeiro lugar a importância de considerar as questões éticas na investigação-ação simultaneamente do ponto de vista mais amplo e comum a qualquer ação de investigação. Em segundo lugar, a relevância de não nos circunscrevermos apenas a princípios gerais consensualizados, nomeadamente em códigos de ética, mas de analisar e refletir também

sobre os projetos concretos, as situações concretas, os participantes concretos, numa perspetiva de vigilância continuada ao longo de todo o trabalho. Em terceiro lugar, a pertinência de considerar a especificidade, nomeadamente na investigação-ação, dos referenciais teóricos e modelos que se escolhem, pois, muitos problemas que aí emergem são próprios deste tipo de investigação e a comunidade de investigadores que aí se inscreve já tem uma vasta experiência e reflexão neste campo. Em quarto lugar, é preciso perceber que muitas das vezes a investigação-ação é conduzida pelos próprios práticos e que as questões da ética do quotidiano e da ética da investigação se mesclam, sendo importante ter uma abordagem ampla que vise a coerência de uma ética integrada. Por fim, a ideia de que as questões éticas se analisam e muitas vezes se resolvem na participação, no diálogo e negociação entre os intervenientes, numa abordagem ecológica e complexa que considera as implicações éticas das decisões e ações, tendo em conta e envolvendo as instituições e os diversos parceiros dentro e fora dos sistemas onde se atua, dando protagonismo aos mais diretamente interessados, sem esquecer os que aí detêm normalmente menos poder de decisão, como é o caso dos estudantes nas escolas. Apontamos, como direção, o sentido de uma investigação-ação participada e colaborativa, que envolva também os estudantes nas diversas fases do processo e onde estes se possam apropriar como coautores não só do processo educativo, mas também das componentes investigativas que o acompanham e avaliam e do conhecimento que com ele se vai construindo.

Neste artigo, para além de uma breve revisão de literatura sobre este tema e da reflexão gerada em torno desta, pretendi dar alguns exemplos de investigações em cujas equipas tenho estado envolvida, por forma a dar um contributo mais particular, assente em casos, tensões, dilemas que poderão suscitar o aprofundamento de uma reflexão ética nos seus leitores. É importante estar atento a uma maior coerência, alinhamento e integração entre investigação e ação, o que implica, nos exemplos mais consistentes, que o processo participativo se estenda a todas as fases da investigação, o que coloca inúmeros desafios ao processo e uma vigilância ética redobrada daqueles que conduzem a investigação-ação. São desafios e não soluções, os que aqui consideramos, e as respostas encontradas em conjunto não são nem definitivas nem generalizáveis, nem tão pouco completamente satisfatórias, tendo por fundo, no entanto, algumas orientações éticas, entre as quais saliento, mais uma vez, as de uma ética do diálogo e da participação responsável, a promover cada vez mais profundamente.

Trata-se de entender a investigação-ação enquanto projeto ético e político de investigação e educação democrática e transformadora, que se traduz em muitas tensões

(Mockler, 2014). Ao visar a mudança através do conhecimento e da ação, e não a mera constatação ou celebração do que é, irão emergir diversas dificuldades, entre as quais a resistência a essa mudança e às imagens que a investigação constrói dos sistemas e das pessoas. A investigação-ação tem potencialidade para pôr a nú preconceitos, desnaturalizar aquilo que já deixou de se questionar, desafiar as lógicas dominantes da prática, propor a construção de abordagens mais justas e responsáveis. Manter a consciência da imprevisibilidade e dos riscos a enfrentar e a impossibilidade de respostas ótimas é uma atitude necessária para manter a resiliência e persistir num processo conjunto de compreensão, autorregulação e transformação.

Considerando a complexidade das questões que se colocam e a impossibilidade de as fechar e resolver dentro de códigos e cartas éticas preestabelecidos, embora não negando o seu potencial heurístico e orientador na construção de comunidades investigativas, considero que a realização de encontros entre investigadores, como aquele no qual este artigo tece a sua origem, a organização de simpósios específicos para debater as questões éticas na investigação-ação, como o realizado pela CARN (Collaborative Action Research Network) em Nova Zelândia em 2011, e a escrita de artigos, a publicar em revistas de referência, constituem importantes contributos para prosseguirmos coletivamente no sentido de uma crescente exigência na reflexão ética sobre os nossos trabalhos e no desenvolvimento de investigações socialmente mais responsáveis.

Referências

- ALLEA (2017). *The European code of conduct for research integrity*. Berlin: All European Academies. Acedido em: <http://www.bing.com/search?q=european+code+of+conduct+for+research+integrity&form=IE10TR&src=IE10TR&pc=ARMBJS>
- Banegas, D.L. & Castro, L.S. V. (2015). A look at ethical issues in action research in education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. 3 (1), 58-67. ISSN 2314-3576
- Bicho, L. (2012). *As Vozes dos Alunos Promotoras da Educação Intercultural: O Caso De um projeto de Enriquecimento Curricular*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Bicho, L.; Caetano, A.P.; Freire, I.; Machado, E. & Vassalo S. (2015). A voz dos alunos na inovação educativa: empoderamento e diálogo intercultural. In N.Fialho Hage, B. Leite Ramalho, *Formação de professores, gestão einovação pedagógica: desafios e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 139-158). Bahia: Ed.Salvador/Ba: Editora da Universidade do Estado da Bahia (Eduneb), ISBN 978-85-85813-08-6.

- Caetano, A.P. & Sobral, A.P. (2016). Laboratório de competências emocionais – unidade curricular em estreia no Instituto de Educação. In C.A. Gomes; M. Figueiredo; H. Ramalho & Rocha, J. (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. ISBN: 978-989-96261-6-4 Outubro 2016, <http://www.esev.ipv.pt/spce16/>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. London: Routledge
- Collins, S. (2004). Ecology and ethics in participatory collaborative action research: an argument for the authentic participation of students in educational research. *Educational Action Research*, 12 (3), 347- 362.
- Coulter, D. (2002). What Counts as Action in Action Research? *Educational Action Research*, 10 (2), 189-206.
- Feio, M. (2015). *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-Moral de Alunos. O papel da Investigação-Ação*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P. & Ronnerman, K. (2013). *Facilitating Practitioner Research. Developing transformational partnerships*. Oxford: Routledge.
- Herr, K. & Anderson, G. (2005). *The Action Research Dissertation. A guide for students and faculty*. California: SAGE Publications.
- Herr, K. & Anderson, G. (2009). Practitioner Action Research and Educational Leadership. In S. Noffke & B. Somekh (eds). *The Sage handbook of educational action research* (pp. 155-165). London: Sage Publications.
- Howe, K. & Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of research in education*, 24, 21-60.
- IE ULISBOA (2016). *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Acedido em: <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>
- Locke, T., Alcorn, N. & O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21 (1), 107-123, DOI: 10.1080/09650792.2013.363448. Acedido em: <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448>
- Mockler, N. (2014). When 'research ethics' become 'everyday ethics': the intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22 (2), 146-158, DOI: 10.1080/09650792.2013.856771. Acedido em: <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856771>
- Morin, E. (1992). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp.559-604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Science Europe Social Sciences Committee (2015). Workshop report. Ethical protocols and standards for research in social sciences today, D'2015|13.324|7. Brussels, June.

- Smith, L. (1990). Ethics, field studies and the paradigm crisis. In E. Guba (Ed.). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Sobral, C. M. (2014). *A investigação-ação colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. N.Y.: Open University Press.
- SPCE (2014). *Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Acedido em: <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- Taylor, C. (2009). *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70.
- UNESCO (2017). Report of the social and human sciences commission (SHS). General Conference, 39th session, Paris, 2017.
- UNESCO (2018). Records of the General Conference, Resolutions, 39th Session, Vol. I, Paris, 30 October–14 November 2017.
- Zeni, J. (1988). A guide to ethical issues and action research, *Educational Action Research*, 6 (1), 9-19, DOI: 10.1080/09650799800200053. Acedido em: <https://doi.org/10.1080/09650799800200053>