

Investigação em Educação: olhares multirreferenciais e de mudança

Educational research: overview of multi-referentiality and changing

Elisabete Vaz Moreira

Universidade de Aveiro

Departamento de Educação e Psicologia

Administração e Políticas Educacionais

evmoreira@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7258-5330>

Resumo:

São várias as perspetivas e referenciais epistemológicos, que estabelecem a necessidade de um olhar sistémico e ecológico em investigação em Educação no âmbito da sua ação e génese, em resultado do paradigma da complexidade e da multirreferencialidade em Educação. Não obstante a explanação dos diferentes quadros paradigmáticos e epistemológicos ultrapassar os limites deste debate sobre os modos de fazer investigação no quadro do paradigma da complexidade, pretende-se com base numa revisão narrativa da literatura estabelecer alguns referenciais em investigação em educação, refletindo sobre algumas das suas perspetivas epistemológicas, percursos e desafios na contemporaneidade: *para quê investigar, o quê investigar e como investigar em educação?*

A literatura aponta para uma visão crítica quanto aos modos e processos como se faz investigação em educação, em geral, denunciando uma certa instrumentalização dos modos de fazer investigação pela hegemonia das regras e de uma investigação produtivista (*accountability*), que visa a obtenção de referenciais nacionais e internacionais (*rankings*).

Palavras-chave: investigação em educação (IE); perspetivas epistemológicas; percursos e desafios; complexidade.

Abstract:

There are several epistemological perspectives and benchmarks that requires a systemic and ecological attention on educational research regarding its action and genesis, aftereffect of the complexity and multi-referential paradigm in education. Despite that explanation of the different paradigmatic and epistemological frameworks overcomes the limits of this debate about the complexity paradigm of Education, intended based on a narrative literature review, its aimed to stablish some educational research rankings, considering some epistemological perspectives, path and contemporary challenges: why, what and how to research in education?

The literature suggest a critical vision to the approaches and processes used to perform educational research, overall, reporting processes instrumentation on research by the rules

supremacy and a high productivity-focused research (accountability), that allows to improve and achieve national and international rankings.

Keywords: educational research (ER); epistemological perspectives; complexity.

Résumé:

Sont plusieurs les perspectives et référents épistémologiques qu'établissent la nécessité d'un regard systémique et écologique dans la recherche en éducation dans le cadre de son action et de sa genèse, comme résultat du paradigme de la complexité e de la référentialité/référence multiple en Education. Sachant que l'explication des différents cadres paradigmatiques et épistémologiques dépasse les limites de ce débat dans le cadre du paradigme de la complexité en éducation, on prétend établir quelques référentiels en matière de recherche éducative (RE), en réfléchissant sur quelques de ses perspectives épistémologiques, ainsi que sur ses parcours et défis pour la contemporanéité: à quoi bon faire de la recherche, sur quoi faire de la recherche, commente faire de la recherche en éducation ?

La littérature spécialisée va dans le sens d'une vision critique en ce qui concerne les formes et les procédés de comment faire de la recherche en éducation en général, en dénonçant une certaine instrumentalisation des manières de faire de la recherche, par l'hégémonie de la part des règles et d'une recherche productiviste (accountability) qui permettent de progresser et d'obtenir des référentiels aux niveaux international et international (rankings).

Mot-clés: recherche en éducation (RE); perspectives épistémologiques; parcours et défis; complexité.

Introdução

A investigação em educação (IE) representa um campo de ação e de pensamento multirreferenciado, considerando a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que encerra, *de múltiplas formas e, muitas vezes, imbuídas de tensões e ambiguidades* (Alves & Azevedo, 2010, p.47). Neste sentido, são várias as perspectivas epistemológicas que apontam para a necessidade de um olhar sistémico e ecológico (multirreferencial) em IE no âmbito da sua génese e ação, a partir da seguinte problematização: *para quê investigar em educação?; o quê investigar?; e como investigar?*

Em resultado do apelo a uma nova ecologia de saberes em investigação em educação foi realizado um estudo qualitativo (Gil, 2007), e como metodologia foi utilizada uma revisão narrativa de literatura (Rother, 2007) de forma a estabelecer algumas linhas dialogicamente constituídas e que poderão subsistir no âmago da problematização de uma investigação em educação.

São apresentadas, num primeiro momento, algumas asserções que têm sido utilizadas de forma indiferenciada em investigação e que, no entendimento de alguns autores, urge dirimir e explicitar, nomeadamente: investigação educacional, investigação sobre educação e investigação em educação. De seguida, estabelece-se um quadro paradigmático sobre algumas perspectivas epistemológicas em investigação em educação por meio da apresentação e alguns referenciais que subsistem no âmbito da sua ação e génese, a partir das perspectivas teóricas de Sousa (1997),

Santos (1989, 2007), Estrela (2005); Berger (2009), Alves e Azevedo (2010), Pacheco (2010), Sá-Chaves (2013), Hamido e Azevedo (2013), Nóvoa (2015), Benavente (2015), Coutinho (2018), essencialmente. Por fim, são dirimidas algumas considerações finais que procuram refletir sobre percursos e desafios que se colocam na contemporaneidade à investigação em educação, de forma a construir um percurso formativo e investigativo diferenciador.

Considerando os objetivos da pesquisa, foi feita uma análise da literatura, de publicações de livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas e *na interpretação e análise crítica do autor* (Rothes, 2007, p. 1), realizada de outubro a janeiro de 2020 por meio de uma pesquisa avançada nas plataformas Google Acadêmico e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), a partir de descritores: investigação em educação e multirreferencialidade; investigação em educação e paradigma da complexidade. Importa, todavia, salientar que *os artigos de revisão narrativa são publicações amplas apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o 'estado da arte' de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou conceptual*, sendo que não determina um critério explícito e sistemático para a busca e análise crítica das evidências (Rothes, 2007, p. 1). A revisão narrativa da literatura não tem, portanto, a pretensão de indicar as fontes consultadas, a metodologia de busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção da informação (Bernardo, Nobre & Jatene, 2004).

Este estudo é, por conseguinte, constituído por uma análise ampla da literatura, baseada numa metodologia não replicável no plano da reprodução de dados e respostas quantitativas para questões específicas tal como explicitam Vosgerau e Romanowsk (2014). Assim, e não obstante a força de evidência científica ser discutível quanto à impossibilidade de reprodução de sua metodologia, os autores asseveram que as revisões narrativas podem contribuir para o debate de determinadas temáticas, levantando questões e colaborando na aquisição e atualização do conhecimento numa determinada área e contexto (Rothes, 2007).

Investigação educacional, investigação em educação e investigação sobre educação

Não cabe nos limites deste artigo estabelecer o debate teórico sobre a evolução da própria ciência e a emergência da Investigação em Educação no quadro das Ciências Sociais, das Ciências Humanas e das Ciências da Educação. As produções de Estrela (2007), Amado e Boavida (2008), entre outras, estabelecem esta abordagem paradigmática. São várias as contribuições teóricas em Educação (Goméz, 2002; Berger, 2009, entre outros) que pontuam a necessidade de distinguir alguns termos, comumente utilizados por alguns investigadores, quando se referem à investigação dos objetos em educação: investigação educacional, investigação em educação e investigação sobre educação.

A investigação educacional apresenta-se, segundo García e Castro (2017), como uma disciplina relativamente recente, cuja origem está intrinsecamente marcada pelo surgimento da Pedagogia Experimental no século XIX – século este, fortemente caracterizado pelo surgi-

mento das correntes filosóficas como o positivismo de Comte (1789-1857), o pragmatismo do psicólogo norte-americano James, o sociologismo de Durkheim e o empirismo de Dewey (que estabelece as etapas/fases do pensamento científico). São precedentes destes acontecimentos os estudos de Weber (1795-1878), Ebbinghaus (1850-1878), Fechner (1801-1877), Wundt (1832-1920), Stanley Hall ou Meumann, e os contributos realizados no campo da matemática por De Moivre, Gauss e Laplace e por Quetelet (1796-1874), no âmbito da aplicação da estatística nas Ciências Sociais (op. cit.). A investigação em educação, constitui, como tal, o quadro epistemológico das Ciências da Educação como uma disciplina transversal que proporciona as bases metodológicas necessárias em prol da criação de conhecimentos específicos (Cajide, 1993, in García & Castro, 2017).

Para definir investigação educacional, alguns autores partem do conceito que têm sobre o que é investigar. Jean Pierre Vielle (1989, in Schuster, et. al., 2013) explicita este conceito como todo o processo ou conjunto de ações sistemáticas e intencionais que levam à descoberta de um produto ou de algo que promova novas ideias, teorias, conceitos, valores, comportamentos e atitudes, isto é, que contribuam, tal como refere Coutinho (2018, p. 9), para *explicitar e compreender os fenómenos sociais*. Assim, podemos dizer que a investigação educacional se refere ao estudo dos fenómenos em educação; aos métodos, procedimentos e técnicas (metodologias); ao propósito/finalidade que persegue na criação, acumulação de conhecimento ou na resolução de problemas educacionais (Brage, 2004). Esta aceção põe a tónica na importância do método como base disciplinar - que comporta as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, e toma o campo educacional não como uma disciplina, mas como um “campo” de estudo (Howe, 1992). No entanto, importa ressaltar à semelhança dos autores, que estas formas de procurar estabelecer dialogicamente este conceito não esgotam o universo de possibilidades de conceptualização nem podem ser consideradas universalmente consensuais. Isto é, mesmo que se estabeleça, que para que se possa conhecer a realidade educacional esta abordagem se deva realizar por meio da investigação científica (assente no *estudo empírico – experimentação, observação e inquirição*), segundo “*regimes de verdade*” e *critérios de cientificidade, aceites pela comunidade científica* (Amado, 2013, p. 26), importa ter presente que a educação constitui um fenómeno complexo e multirreferenciado, cuja natureza é determinada por diferentes paradigmas e teorias, que vão influenciar o tipo de investigação a ser realizada (Alves & Azevedo, 2010; Amado, 2013; Schuster et. al., 2013).

Por sua vez, a asserção investigação sobre educação apresenta-se diferenciada por Mialaret (1977, in Gómez, 2002) ao procurar distinguir a investigação das áreas de conhecimento, *que estudam factos e situações educacionais com uma perspectiva macroscópica, como a História, Economia, Sociologia, Demografia e, em geral, as Ciências da Educação que usam métodos de pesquisa de rigor científico que focam em factos estáveis e claramente definidos* (Gómez, 2002, pp. 22-23). Para Berger (2009), esta investigação constrói-se na aplicação de contribuições de uma disciplina para o estudo das práticas desenvolvidas num campo social definido, razão pela qual as Ciências da Educação aparecem como tecnologias. A educação constitui, assim, *o seu campo de análise* na qual se vai produzir *um conjunto de conhecimentos e de saberes mais ou menos operatórios* (Berger, 2009, p. 184).

Grosso modo, a investigação sobre educação diz respeito a um conjunto disperso de práticas investigativas e de conhecimentos (Berger, 2009) - explicativos ou abrangentes - de fenómenos afetos à educação, e que são abordados numa perspetiva particular (não pedagógica) por outras ciências como a Filosofia, Antropologia, Economia, Administração, Sociologia, Psicologia – e que sustentam por meio de conceitos, teorias e instrumentos a análise de problemas educacionais e oferecem estruturas conceptuais para a investigação em educação (Berger, 2009; Amado, 2013). Lawrence Stenhouse (1987) advoga que a investigação é educativa na medida em que se relaciona com a prática educativa, e se estabelece dentro do projeto educativo e traz benefícios às instituições relacionadas com a educação. De outro modo, é considerada investigação sobre educação, mesmo que outras ciências (Filosofia, História, Sociologia...) realizem contribuições pontuais que a possam subsidiar e apoiar.

Quanto ao termo investigação em educação, Berber (2009, p. 184) advoga que a investigação em educação está menos dependente das disciplinas já constituídas, e define o seu objeto a partir do conjunto de práticas que digam respeito ao ato educativo, sejam práticas familiares, de ensino, ou institucionais. Do mesmo modo, Amado (2013, p. 26), reitera que esta tem a particularidade de poder ser *realizada nos diversos setores científicos, com ou sem preocupação de carácter pedagógico*, pois, ao estabelecer-se no âmbito das ciências da educação, todas as disciplinas que a constituem *em conjunto e individualmente* procuram contribuir para a *explicitação e compreensão dos fenómenos em educação*, e concomitantemente para a *construção de conhecimento*, tendo em vista o *aperfeiçoamento da teoria e das práticas* (op. cit.). Esta construção implica, a jusante e a montante, um *compromisso ético com a transformação e melhoria do indivíduo, das instituições e da sociedade em geral* (Amado, 2013, p. 26). O autor chama ainda a atenção para o facto de que investigar em educação pressupõe um quadro diferenciado por comparação a qualquer outra disciplina do domínio social, pois a especificidade do fenómeno educativo, os objetivos que os investigadores/educadores se propõem atingir e o saber que procuram são aspetos certamente diferentes do que necessitam saber outras áreas da atividade humana.

Investigação em Educação: percursos e desafios

A partir dos finais do século XIX, no mundo ocidental, surgiram diversas formas de pensar a educação, sendo de realçar a tendência de associar ao estudo e à prática educativa a qualidade científica. Surgiram, desde então, diferentes paradigmas - em função de diferentes formas de fazer investigação (Denzin & Lincoln, 2003; Cohen et. al., 2006, in Amado, 2013) - e que são caracterizados pelas respostas oferecidas às questões relacionadas com a realidade que se pretende estudar. Importa, todavia, perceber em que consiste o conceito de paradigma. Na asunção etimológica, o termo “paradigma” provém do grego “paradeigma” e do latim “paradigma”, que significa exemplo, modelo. Thomas Kuhn (1962, in Coutinho, 2018, p. 39) foi o principal precursor da utilização deste conceito em investigação, definindo-o *como sendo em primeiro lugar, o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e*

definido contexto histórico/social. Na perspetiva kuniana o paradigma entra em crise ao deixar de ser satisfatório pela incapacidade em resolver problemas, ou perante o “*fracasso constante dos quebra-cabeças da ciência normal em produzir os resultados esperados*” (Kuhn, 1998, p. 95). Note-se que a *ciência normal* nas palavras de Kuhn (1998, p. 54) refere-se à investigação estabelecida numa ou várias *realizações científicas passadas (paradigmas)*, sendo que essas realizações são escrutinadas pela comunidade científica, durante um determinado período de tempo, *proporcionando os fundamentos para sua prática posterior* (op. cit., p. 54). Importa, todavia, referir que a transição de um paradigma em crise para outro não se restringe a um *processo cumulativo*, baseado na articulação do velho paradigma ao novo paradigma, mas antes *numa reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações* (Kuhn, 1998, p. 116).

A partir desta construção teórica de paradigma surgiram outros autores que contribuíram para a proliferação de uma visão das diferentes abordagens no campo da investigação em educação. Bodgan e Biklen (1994, p. 52) perspetivam este conceito *num conjunto aberto de asserções, conceitos e proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento de investigação*, sendo que toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Deste modo, pode admitir-se que o paradigma de investigação em educação apresenta duas principais funções: a unificação de conceitos, visões/perspetivas e de pertença a uma epistemologia comum nas questões teóricas e metodológicas; e a de legitimação entre os investigadores de critérios de validade e de interpretação que subjazem a um determinado paradigma de investigação (Coutinho, 2018). É, por conseguinte, no quadro dos diversos paradigmas que se estabelece, *sobretudo, uma fundamentação epistemológica, assente em determinados conceitos de verdade e de ciência, (...) que justificam as escolhas ao nível das teorias, (...) das estratégias metodológicas e das tendências a empregar numa investigação* (Amado, 2013, p. 30).

O estado da arte identifica três paradigmas - referenciais - em ciência: o *paradigma hipotético-dedutivo ou nomotético* (positivista, racionalista, empírico-racionalista, experimental, etc.); e de um outro lado, diametralmente oposto, *um paradigma que, devido às múltiplas influências teóricas que estão na sua base acaba por receber uma grande variedade de designações* (paradigma fenomenológico, interpretativo, hermenêutico, naturalista, normativo-naturalista). Amado (2013, p. 30) prefere apelidar este último paradigma *fenomenológico-interpretativo ou ideográfico*. Surge, a partir dos anos 80 (Séc. XX), *em consequência de novas perspetivas na investigação qualitativa* ainda, o *paradigma sociocrítico*, também denominado de “emancipatório” (Coutinho, 2018, p. 20). E que pretende superar o reducionismo do positivismo bem como o conservadorismo do paradigma interpretativo, atribuindo-lhe um carácter emancipatório e transformador das organizações e dos processos educativos (Amado, 2013). A grande novidade desta abordagem consiste na introdução explícita da ideologia no processo de produção do conhecimento científico (Coutinho, 2018).

Posto isto, importa esclarecer que não cabe nos limites deste texto trazer para o debate os conceitos de ciência à luz das diferentes concepções e teorias epistemológicas estabelecidas no âmbito destes paradigmas, nem dirimir aspetos que caracterizam os paradigmas em investigação

em educação. Pretende-se, pois, estabelecer alguns referenciais em IE, em resultado do carácter sistémico e multirreferenciado dos fenómenos sociais e humanos.

Na contemporaneidade, Santos (1989, p. 11) evoca a necessidade de um novo paradigma em ciências sociais, denominando-o de emergente e/ou hermenêutico (*holístico, inter e transdisciplinar*). A opção pela fundamentação hermenêutica torna-se necessária para transformar a ciência *num objeto familiar e próximo (...), mais adequadamente concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (a relação epistemológica) e que, nessa medida, se transforma num parceiro de contemplação e de transformação do mundo[...]* (op. cit., p. 11).

Na senda do exposto, subsistem em investigação em educação alguns referenciais que importa estabelecer em resultado do paradigma da complexidade e da complementaridade das abordagens metodológicas a si inerentes em resultado do carácter sistémico e multirreferenciado dos fenómenos em Educação. A investigação em educação, configura um *campo de ação e pensamento multi-referenciado considerando a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades* (Alves & Azevedo, 2010, p. 47). Esta dimensão de multirreferencialidade constitui, em si, uma potencialidade no sentido da aceitação de diferentes saberes e perspetivas disciplinares, epistemológicas, ontológicas e metodológicas, aceitando inclusivamente tensões que daí possam advir tendo em vista a compreensão dos fenómenos educativos (Morin, 2005; Hamido & Azevedo, 2013). Deste modo, investigar em educação pode ser, em expressão, trabalhar dialogicamente e em permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos educativos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspetivas que emergem dessa abordagem, pois, tal como pontuam Kincheloe e Berry (2007, in Hamido & Azevedo, 2013, p. 4), na educação não podemos dissociar desta dialética as dimensões do *social, cultural, político, económico, psicológico, discursivo e pedagógico, assim como o racional, o emocional e o valorativo*. Neste paradigma da complexidade entre o *global e o sistémico, o singular e o específico* ganham também particular importância (Sousa, 1997, p. 4), até porque em *educação, a dialética indivíduo-sociedade-cultura é um facto permanente, o que confere tanta dignidade e relevo ao percurso individual como à história coletiva* (Boavida & Amado, 2008, p. 158). Isto é, apesar da investigação em educação seguir uma determinação normativista, influenciada pelos grandes grupos, aceita o estudo de pequenas comunidades e de casos ligados a um determinado local, sem que tenha a pretensão de estabelecer generalizações (ex. estudos de caso). Por outro lado, importa ter em conta também que o *processual e o dinâmico* permeiam a realidade educativa e está em constante evolução (Sousa, 1997), sendo, portanto, difícil isolar fenómenos com fronteiras exatas dum determinado momento. Aliás, *o objeto de estudo não se compadece com o empirismo parcelar absoluto, que ao desejar isolar um campo determinado, acaba por o isolar da própria realidade* (op. cit., p. 4). Ademais, no paradigma da complexidade, o incerto e o instável estão sempre patentes nos processos de investigação, pois, em IE, não há certezas. Aliás, são as próprias ciências físicas a porem em causa as teorias científicas: *K. Popper mostra bem quão frágeis, mortais e biodegradáveis são as teorias científicas. Para a teoria ser científica não basta que ela seja verificada, tem que se provar que ela é eventualmente falsa* (Souza, 1997, p. 7).

Do mesmo modo, *o pessoal e o subjetivo* assumem importância no paradigma da complexidade, *na medida em que o facto depende das concepções que estão subjacentes às observações do sujeito*, modelado pelas percepções, representações dos diversos atores (Sousa, 1997, p. 6).

No horizonte destas perspetivas Sousa (1997), Sá-Chaves (2013), entre outros, esclarecem que a apreensão do conhecimento no domínio das ciências sociais e humanas é um processo dinâmico e complexo que incorpora as expectativas e motivações de todos os atores envolvidos nos processos de investigação. Esta condição levanta algumas questões metodológicas e ontológicas, na medida em que o investigador pode ser o autor da investigação e parte do objeto estudado (ex. no caso de projeto de investigação-ação). Como tal, é de elementar importância ter-se consciência dessa implicação, que perturba sempre de algum modo o objeto de estudo, relativizando e pondo em causa a interpretação que se propõe (Morin, 2005). Não obstante o exposto, é no diálogo com estas tensões que nos é possibilitado alcançar novos níveis de compreensão da realidade e dos fenómenos em educação, no enalço de uma investigação em educação emancipadora e sustentável (Sá-Chaves, 2013; Guerra & Costa, 2016).

Conscientes dos desafios e da sua multirreferencialidade que emergem de todos estes cenários, considera-se de suma importância olhar para a génese e ação da investigação em educação, problematizando-a: *o quê investigar, como se investiga, para quê investigar em educação?*

Para quê investigar?

A ordem e a disposição pela qual as questões iniciais são colocadas no *fazer investigação* não é para Sá-Chaves (2013, p. 24), *indiferente nem arbitrária*. A autora, à semelhança de Sousa (1997), Alves e Azevedo (2010), Pacheco (2010), Nóvoa (2015), Benavente, 2015, Guerra e Costa (2016) e Coutinho (2018), coloca a tónica não no *quê investigar*, mas na sua finalidade – “para quê”. Santos (2007, p.133) antecipa uma investigação que visa o *conhecimento-emancipação* por oposição a um *conhecimento-regulação*:

As propostas epistemológicas, que tenho vindo a fazer nos últimos vinte anos não apontam, apenas, para novos tipos de conhecimento; apontam, também, para novos modos de produção de conhecimento. Defino-os, em geral, como epistemologias do Sul, entendendo por Sul a metáfora do sofrimento humano, sistematicamente causado pelo capitalismo. (...) Esse conhecimento pode ser produzido no Norte mas sempre aprendendo com o Sul não imperial. E a vigilância epistemológica tem de ser constante pois, doutro modo, a fala alternativa pode transformar-se, rapidamente, em silenciamento alternativo.

Estas narrativas epistemológicas impulsionam os investigadores em ciências da educação a situar-se não numa determinada área do conhecimento, mas na sua problematização, isto é, num sentido de uma agenda de democratização humanitária (intervenção social, crítica e planetária). Sá-Chaves (2013, p. 28) desafia-nos, inclusive, a investigar *novas didáticas, meta e transdisciplinares, centradas nos desafios das sociedades contemporâneas e nos novos saberes (...), numa cidadania planetária ainda embrionária e inexplorada*.



Destarte, Martins (2010, pp. 4-5) vem acrescentar que a investigação em educação em Portugal tem-se situado a três níveis: (1) *continuar linhas de investigação existentes (por exemplo, adicionar novos dados; reforçar orientações; consolidar paradigmas)*; (2) *romper abordagens tradicionais dos problemas (novas metodologias; novas dimensões / perspectivas)*; (3) *definir novas linhas de investigação*. A autora estabelece, inclusive, que a maioria dos estudos se situa no primeiro nível, denunciando a necessidade de os outros níveis de estudo serem exponenciados. *Não se defendendo uma perspectiva exclusivamente prática da investigação, tem de ser claro para todos que a investigação educacional também perspectiva vias para a compreensão de problemas educativos e sua resolução* (op. cit., p. 5).

No quadro socio-organizacional e político, são vários os autores que têm vindo a denunciar em investigação em educação influências endógenas e exógenas que condicionam a génese e âmbito de ação deste *fazer investigação*, e que segundo Estrela (2005), Berger (2009), Pacheco (2010), Afonso (2012), Nóvoa (2015) e Benavente (2015) estão a asfixiar o espírito crítico e a liberdade de conhecimento e de criação emancipatórios. Assim, no quadro da organização e funcionamento das universidades como instituições de produção de conhecimento, os autores evocam uma certa institucionalização e instrumentalização (mercantilização), pautadas pela hegemonia das regras e de uma investigação produtivista (*accountability*), marcada pela necessidade de obtenção de referenciais nacionais e internacionais (*rankings*). Pacheco (2010, p. 7) assevera que as políticas de investigação proliferam na adoção de mecanismos de financiamento, legitimando, assim, a produção de uma economia baseada no conhecimento:

(...) a existência de uma cultura mais de gestão e orientação da investigação numa vertente mais económica, que se instala nas universidades, origina a adoção de modelos de financiamento mais focados em determinadas áreas, já que o “conhecimento na nova economia é em parte científico e tecnológico.

Esta determinação racional e produtivista põe ao escrutínio a própria fragilidade conceptual e o papel da investigação em ciências da educação - caracterizada por uma cultura academicista e menos pela sua relevância social (Pacheco, 2010; Sá-Chaves, 2013; Benavente, 2015; Guerra & Costa, 2016). Certo é, que o papel da investigação científica tem sido bastante debatido em todos os países desenvolvidos no quadro das suas agendas políticas, tal como pontuam Martins (2010) e Benavente (2015, p. 9) nos seus estudos, estando a competição internacional ao nível da produção científica a *naturalizar-se de modo perverso* para sustentar rankings de instituições numa lógica gerencialista e de mercantilização do conhecimento.

Importa, todavia, *questionar profunda e radicalmente políticas educativas elaboradas por organismos multilaterais (Banco Mundial) ou resultantes dos “Acordos de Bolonha”*, pois estas políticas são veladas por pressupostos emanados pelo mercado (Marcon, 2016, p. 52). Este *conhecimento-regulação* é há muito invocado por Santos (2007, p. 133) por oposição ao avanço de uma *epistemologia de conhecimento-emancipação contra a exclusão social* (...). O autor apresenta uma visão bastante crítica contra as epistemologias dominantes (hegemónicas), que considera espelharem os interesses de uma cultura científica dominante (...) e *que, de modo mais*

ou menos directo, são os do capitalismo global — é tão difícil a luta por justiça social quanto a luta por justiça cognitiva. (op. cit., p. 133).

Sendo o objeto em ciências da educação, fortemente determinado pelas agendas políticas e por uma componente administrativa proeminente na definição de objetivos e temas de estudo, esta realidade

(...) faz com que muitos investigadores tenham uma agenda reactiva, mormente quando elegem como problemática de investigação temas ligados a processos de reforma educativa e quando concorrem a projetos de agências de financiamento, também elas cada vez mais intersectadas por problemáticas definidas politicamente, aliás como se tem observado ao nível de concursos realizados pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela FCT (Lima, 2003, in Pacheco, 2010, p. 11).

E, embora a Educação seja aclamada de forma apaixonada nos discursos político-normativos e nas agendas políticas em Educação, enquanto questão prioritária, os autores consideram que a investigação tem tido dificuldade em revelar-se proativa (problematizadora) para o desenvolvimento da Educação, em geral. Com efeito,

tanto quanto é possível deduzir das políticas adotadas; a investigação em Educação em Portugal ainda não conseguiu fazer-se reconhecer pelos profissionais de Educação, pelos decisores políticos, pelos parceiros sociais e pela opinião pública em geral; a investigação em Educação realizada é ainda muito académica, pois destina-se na maior parte dos casos à obtenção de graus universitários (...) ou à preparação de provas de progressão na carreira docente no ensino superior (Pacheco, 2010, p. 12).

Por outro lado, a *pretensa estigmatização da comunidade pelo discurso do educuês*¹ convocada em Pacheco (2010, p. 11), Mendes (2009) e Nóvoa (2015) e que ecoa nos media em função de determinados ciclos políticos,

como se as medidas políticas tivessem a sua raiz nos estudos que se realizam no âmbito da Educação, também a têm fragilizado, banalizando-a e exacerbando a sua pretensa responsabilidade sempre que os sistemas ou reformas educativas entram em crise, imputando à Educação e à influência malévola dos que a teorizam (Estrela, 2005, in Pacheco, 2010, p.12).

Lima et al. (2006, p. 142) consideram coexistir, de forma generalizada na sociedade portuguesa, uma profunda incompreensão no que tange à natureza e alcance do conhecimento científico produzido pelas Ciências da Educação, como se o conhecimento científico produzido pudesse afirmar-se em receitas ou prescrições infalíveis para a acção prática; desvalorizando-o, independentemente do

¹ *Expressão - atribuída ao ex-ministro da Educação Marçal Grilo - é o que muitos críticos apelidam a um conjunto de “novas pedagogias” e faz uma crítica generalizada e indiferenciada aos “métodos activos”, ao “ensino individualizado” ou “centrado no aluno”, ou da “pedagogia diferenciada”. O educuês é visto pelos seus críticos como a «ideologia dominante» (Crato, 2006a:57) nas instituições educativas - mas a ideologia dominante nos meios de comunicação é sem dúvida o já banalizado discurso anti-educuês* (Mendes, 2009, p. 433).

mérito que possa ter, e acusando os seus produtores de se refugiarem numa linguagem hermética, o «eduquês», que presumem ser o lugar da vacuidade das ideias (op. cit. p. 142).

Apesar do produtivismo em investigação em educação constituir um denominador comum na ótica de Santos (1989, 2007), Pacheco (2010), Sá-Chaves (2013), Benavente (2015), Nóvoa (2015), Guerra e Costa (2016), entre outros, esta realidade e condição parece apresentar um fator positivo na afirmação da comunidade das ciências da educação, permitindo *conhecer as razões do fracasso das reformas educativas (...) situando-se a potencialidade das Ciências da Educação na sua eficácia de “interrogar práticas”* (Rui Carnário s/d, in Pacheco, 2010, p. 12).

No sentido de contribuir para resgatar criticamente a problemática da *accountability, enclausurada atualmente nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal*, Almerindo Afonso (2012, p. 475) considera necessário *mostrar que há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-concetual e/ou pertinência política e educacional*. Stobart (2010, in Afonso, 2012, p. 475), por exemplo, propõe o que designa de *accountability inteligente, consubstanciada numa forma de prestação de contas e de responsabilização fundamentada em valores, promotora de confiança nos diferentes quadrantes da esfera, mais construtiva do que a dos modelos atuais (...)* (Afonso, 2012, p. 475).

Na esteira de Sá-Chaves (2013), Nóvoa (2015), Benavente (2015), Guerra e Costa (2016), entre outros, a investigação em educação deve ser conduzida por processos de liberdade para que cumpra a sua função social e de transformação da realidade e das sociedades contemporâneas. Neste diálogo coletivo de perspetivas e conceções em educação, é de salientar que o uso do conhecimento que se produz e que responda à dimensão epistemológica em investigação do “para quê” investigar, introduz-lhe também como *elemento central a dimensão teleológica nos processos de elaboração dos objetos de estudo, seja ela em educação ou não, porque todas as ciências são do humano e porque importa, também, valorizar o tempo e a vida que, a cada qual, são dados viver* (Sá-Chaves, 2013, p. 26). Neste modo de fazer investigação em educação a dimensão ética assume enorme pertinência na contemporaneidade, pois os dilemas éticos precedem a qualquer investigação não só a nível formal e ontológico, mas também a nível social – *uma ética do cuidado*, tal como estabelecem Graça e Gonçalves (2015, p. 147). Estes processos requerem, por conseguinte, reflexão, sendo que é no entrosamento destas dimensões que é necessário *estabelecer um paradigma de investigação que confira legitimidade a formas de conhecimento útil e transformador, que incentive à criação de espaços democráticos e, sobretudo, que respeite as liberdades, a dignidade e as diferenças* (Graça & Gonçalves, 2015, p. 148).

O quê investigar?

A questão do objeto de pesquisa educativa - “o quê investigar” - assume centralidade na investigação, enquanto objeto hermenêutico e multirreferencial (Alves & Azevedo, 2010). Neste aspeto, importa entender a Educação numa perspetiva holística e que englobe fenómenos e processos que ocorrem dentro e fora dos sistemas educativos e em qualquer uma das etapas do ciclo de vida dos sujeitos para se *confundir, numa perspetiva antropocêntrica* (Ambrósio, 2001)

com a própria construção da pessoa que protagoniza ativamente um processo educativo que se desenrola ao longo e ao largo da vida e que é inerente à própria existência humana (Jarvis, 2007, p. 5, in Alves & Azevedo, 2010, p. 5).

Como tal, é de ter presente que o conhecimento produzido (através da investigação) constitui *um processo pessoal* e intencional desenvolvido *por pessoas que interpretam o mundo, o problematizam e procuram alternativas plausíveis, fiáveis e confiáveis de desenvolvimento* (Sá-Chaves, 2013, p. 26). A investigação, quando assim é entendida, promove não apenas a produção do conhecimento, mas também a *produção de Si*, isto é, o conhecimento de si próprio (op. cit. p. 28). Ou seja, este “o quê investigar” desafia-nos a *investigar novas didáticas, meta- e transdisciplinares* - centradas nos desafios das sociedades contemporâneas e nos novos saberes, que *entretecem o ser cultura e civilização definindo uma cidadania planetária ainda embrionária e inexplorada* (Sá-Chaves, 2013, p. 28).

Como investigar?

Santos (1989, p. 12) exorta a necessidade de transformar a ciência, *numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (a relação epistemológica) e que, nessa medida, se transforma num parceiro de contemplação e de transformação do mundo*. Este “como investigar” em investigação em educação implica, por conseguinte, opções metodológicas situadas e fundamentadas,

que vão para além das epistemologias próprias das ciências exatas, sem todavia negar nem a sua adequação a outro tipo de objetos de estudo e suas variáveis, nem os contributos que, inequivocamente, podem dar às ciências sociais, tendo em consideração a singularidade dos seus objetos de estudo, os contextos (conceptuais e de ação) de produção de conhecimento, as respectivas dinâmicas, os sujeitos e a sua evolução, a marcação cultural e histórica e o devir de tudo (Sá-Chaves, 2013, p.28).

Tomando como indeléveis o carácter multirreferencial e ecológico da investigação em educação (IE), nunca é demais sublinhar a natureza sistémica dos “objetos” em educação da realidade à qual se referem e a inerente necessidade de mobilizar *abordagens modelizadas sistemicamente*, como formas de melhor conhecê-los (Sá-Chaves, 2013, p. 28). Aliás, a investigação em educação assume um carácter *compreensivo*, cujo pensamento *eco-sistémico* (Jones, 1995) e *complexo* (Ricca, 2008) é *convocado* (Alves & Azevedo, 2010, p. 19) ao aceitar

o princípio ontológico de que as realidades são dependentes de um tempo determinado e de um contexto específico (Mentens, 1998) e *aceita também o princípio epistemológico, segundo o qual o conhecimento sobre o objecto de investigação é construído concomitantemente com o conhecimento do próprio sujeito, à medida que o investigador vai interpretando a realidade em análise* (op. cit., p. 19).

Este “como investigar” consiste, por conseguinte, em olhar para a realidade tomando-a como objeto de estudo, tendo consciência, porém, que essa intencionalidade é balizada pelos referentes conceptuais, que funcionam como lentes e *que focam o nosso objeto de investigação e ajudam a definir a relação entre o investigador e o objeto/sistema que está a ser estudado* (Alves & Azevedo, 2010, p. 19). Neste sentido, devemos igualmente considerar que a natureza (interpretativa) das questões e objetivos de investigação levam-nos a privilegiar um olhar compreensivo pois que os *fenómenos não são estáveis nem previsíveis, antes pelo contrário, são fenómenos vivos, dinâmicos e complexos que estão em constante transformação e cujas leituras dependem de quem o observa e das condições pontuais que caracterizam a observação* (op. cit.). Esta realidade determina por parte do investigador o conhecimento das diferentes conceções e abordagens *para que o exercício da opção se torne possível e esclarecido, garantindo as condições de rigor que tornem o saber emergente reconhecível, interna e externamente coerente e epistemologicamente consistente* (Sá-Chaves, 2013, p. 28). Neste âmbito, importa esclarecer que o paradigma da complexidade não secundariza o rigor científico nos processos de IE, nem ignora os métodos e os instrumentos de observação, validados por outras áreas científicas (Estrela, 2005; Santos, 2007; Sá-Chaves, 2013; Amado, 2013; Coutinho, 2018). Muito pelo contrário, pois é precisamente devido à *complexidade do objeto de estudo em Ciências Sociais e, neste caso, em Ciências da Educação, que cada abordagem metodológica contempla uma diversidade de instrumentos que permitem observar uma parte da realidade* (Alves & Azevedo, 2010, p. 135). Aliás, este “como investigar” é *multi-referenciado (quanto aos referentes, às possibilidades, às fontes, aos métodos e aos instrumentos...), mas rigoroso, transparente e sério para poder legitimar-se e tornar-se reconhecível na Grande Fala* (Sá-Chaves, 2013, p. 29). Exige, portanto, uma *Supervisão investigacional e pedagógica (vertical e horizontal) (...), como possibilidade de autorregulação mais aferida, de desenvolvimento mais sustentado, de espelhamento mais próximo e de afeto mais imediato* (op. cit.).

Não obstante as ciências sociais da educação principiarem uma certa determinação pelas *abordagens qualitativas complexas como mais capazes de acompanhar as flutuações dos próprios fenómenos sociais não pode prescindir, por exemplo, em estudos de larga escala, das relações, atributos e qualidades que outras instrumentalidades de matriz quantitativa podem tornar emergentes* (Sá-Chaves, 2013, p. 28). Neste “como investigar” não se pode, à semelhança de Santos (1989), Morin (2005), Boavida e Amado (2008), Sá-Chaves (2013), Amado (2013), entre outros, prescindir de uma ecologia de saberes - pluralismo epistemológico, que compreende a possibilidade de articular metodologias, instrumentos e técnicas numa lógica complementar e transdisciplinar (*mixed methods research*, Amado, 2013, p. 70). Note-se, todavia, que no campo da educação, em geral, temos vindo a assistir nos últimos anos a uma convergência de integração de perspetivas metodológicas (quantitativa e qualitativa), que antevê no horizonte de Coutinho (2018, p. 133) *um futuro de complementaridade metodológica em vez do antagonismo tradicional* da investigação em educação. Neste sentido, ao reconhecer a necessidade de uma investigação no quadro do paradigma da complexidade,

colocamo-nos em oposição à fragmentação disciplinar oferecendo, pelo contrário, um contributo válido para a criação de novas formas de articulação dos saberes; opomo-nos, também, aos

«reduccionismos ontológico, epistemológico e metodológico» que «em nome de uma estranha lealdade ou pureza (quicá ignorância e interesses) evita os enfoques holísticos levando a reduções inadequadas que mascaram a natureza dos problemas estudados (Boavida & Amado, 2008, p. 232).

Evoca-se assim a necessidade de uma dialética de convergência que permitirá ter em conta a complexidade da realidade a estudar, que não se *confina, de modo exclusivo, aos princípios de uma ou outra visão ontológica ou antropológica* (Boavida & Amado, 2008, p. 232). Possibilitará tal como refere Sá-Chaves (2013) trazer à tona determinados aspeto da realidade a estudar, *sem ignorar nem esquecer os outros aspetos, exigindo, no entanto e cada vez mais que a investigação se faça em equipas interdisciplinares e com abertura a uma compreensão sinérgica e holística dos fenómenos* (Day et. al, 2008, in Amado, 2013, p. 69).

Do mesmo modo, Guerra e Costa (2016) apresentaram um olhar em investigação que converge neste sentido, evocando o paradigma da sustentabilidade em IE, por meio de processos de inclusão de novas formas de trabalho (equipas multidisciplinares, etc.) e no apoio das universidades e agências de investigação na melhoria dos resultados alcançados pelas produções científicas já operadas, num continuum progressivo e longitudinal e não compartimentado, como se de gavetinhas se tratasse.

Não obstante a preocupação com a escolha das opções metodológicas em investigação, importa captar o sentido e a essência do fenómeno social em educação, *tendo em mente uma estratégia flexível, adaptada não apenas ao problema que vai investigar, mas também, tal como sugere Albano Estrela, à forma como vai evoluir o decorrer da pesquisa* (Coutinho, 2018, p. 133). E, ainda, compreender que num processo de investigação o compromisso não é obtenção de receitas para todos os problemas em educação, até porque tal não seria possível (Lima, et al., 2006), mas tomar como pontos de referência o diálogo multidisciplinar com as teorias que embasam a pesquisa, a análise das produções finalizadas, bem como o conhecimento das trajetórias vividas, enfrentadas e vencidas por cada sujeito da história (Silva, Ataides, Santos, Figueira & Campos, 2018).

Em suma, nunca é demais ressaltar que este “como investigar” determina o cumprimento do princípio básico de que a investigação em educação seja conduzida por processos de liberdade organizacional, institucional, política e educacional, sem critérios que legitimem as metodologias e os processos escolhidos, para que cumpra a sua missão transformadora e conciliadora das sociedades. Benavente (2015) e Nóvoa (2015) incitam os futuros investigadores a correrem contra a hegemonia de todo e qualquer tipo de influências interna e externas (neoliberais) no tocante às opções e liberdade de escolha de temas e objetos de estudo, inclusivamente.

Podemos dizer que “os vampiros vêm pela noite calada” pensando no neoliberalismo, podemos produzir discursos com as referências mais significativas para cada um de nós, mas a verdade é que qualquer campo institucional – neste caso as universidades – produzem as suas regras. Têm, também, as suas margens de liberdade e de expressão “contra hegemónica”. Ou não? Depende de quem nelas vive, de quem as governa e do contexto nacional e internacional. As universidades portuguesas, enquanto instituições, têm sido autoritárias para dentro e conciliadoras para fora – é a minha leitura (Benavente, 2015, p. 10).

Considerações finais

Em resposta ao apelo de uma nova ecologia de saberes em investigação em educação (IE), o presente artigo procurou estabelecer um debate epistemológico sobre alguns referenciais que subsistem em investigação em educação no âmbito da sua ação e génese. Assim, e à luz das perspetivas epistemológicas que embasam os modos e processos de fazer IE, constitui um denominador comum nas asserções do “para quê / o quê e como investigar”, a hermenêutica reclamada em Santos (1989, 2007) em antecipação de um conhecimento-emancipação por oposição a um conhecimento-regulação. Os autores que embasam este referencial teórico, instigam-nos a situar o conhecimento em ciências da educação não numa determinada área do conhecimento, mas num sentido de uma agenda de uma intervenção social, crítica e planetária (bem-comum).

No campo da educação, em geral, temos vindo a assistir tal como asseveram Morin (2005), Santos (1989, 2007), Amado (2013), Sá-Chaves (2013), Coutinho (2018), entre outros, a uma convergência no plano de integração de perspetivas metodológicas - pluralismo epistemológico. Prevê-se, no horizonte, uma nova ecologia de saberes, em oposição à determinação normativista (hegemónica), emanada pelos grandes grupos.

No quadro socio-organizacional e institucional, em geral, são várias as vozes em educação que têm vindo a denunciar variáveis contextuais e que pautam com dimensões das políticas e das organizações educativas que condicionam a génese e âmbito de ação deste *fazer investigação*, e que na esteira dos autores, estão a asfixiar o espírito crítico e a liberdade de conhecimento e de criação emancipatórios (Estrela, 2005; Pacheco, 2010; Afonso, 2012; Nóvoa, 2015; Benavente, 2015). Os autores denunciam uma certa institucionalização e instrumentalização da investigação em ciências da educação, pautada por uma racionalidade burocrática das regras e de uma investigação bibliométrica (*accountability*), alimentada pela obtenção de referenciais nacionais e internacionais (*rankings*). Esta determinação normativista parece, inclusivamente, fragilizar, do ponto de vista conceptual e acional, o próprio papel da investigação em ciências da educação (Pacheco, 2010; Benavente, 2015; Nóvoa, 2015). Não obstante o suscitar de paixões no âmago do discurso político-normativo e das agendas políticas em Educação, os autores asseveram que a investigação em educação neste domínio tem tido dificuldade em afirmar-se de forma proativa e transformadora. Consideram, portanto, que o objeto em ciências da educação tem sido fortemente condicionado pelas agendas políticas e por uma componente administrativa proeminente quer nos financiamentos quer na definição de objetivos e temas de estudo.

No sentido de resgatar criticamente a problemática da *accountability*, permeada pelas *lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal* (Afonso, 2012, p. 475), é exortada a necessidade de promover uma “*accountability inteligente*” (Stobart, 2010, in Afonso, 2012, p.475)

(...) que respeita margens importantes de autonomia dos atores e das organizações educativas, que pressupõe um tempo mais longo para propiciar as mudanças e verificar os seus resultados, que inclui todos os grupos sociais de alunos e que implica também a garantia da própria fiabilidade do modelo de accountability.

Corroborando com Santos (1989; 2007) importa questionar a própria neutralidade das ciências sociais e dos seus pressupostos, pois são muitas vezes velados por uma instrumentalização ideológica e partidária. E questionar, inclusivamente, as políticas educativas fundamentadas em lógicas “neoliberais”, através da apresentação de experiências alternativas.

Assim, num quadro de regulações nacionais, transnacionais e supranacionais da agenda neoliberal das políticas educativas e/ou de uma agenda de democratização capitalista (Neto-Mendes, 2004; Lima, 2014, 2018; Castro, 2016; Fonseca, 2019), a investigação que se venha a operacionalizar no campo da Administração e das Políticas Educacionais deverá pautar-se por um olhar problematizador perante a polarização de discursos hegemónicos, velados por correntes e lógicas gerencialista e de mercantilização dos modos de fazer Educação. Quanto há por fazer para a concretização de uma agenda democrática em Educação? Esta promoção é cara à investigação em educação e à evolução dos seus próprios processos:

(...) Muito em especial porque esses processos se têm desenvolvido numa senda que permite dar destaque à pessoa presente em cada agente social, consentindo, desse modo, que a voz de cada um, reveladora de angústias (de todo o tipo de assimetrias sociais e de miséria humana que nos dias de hoje se vai vivendo de forma crónica ou aguda), não se dilua no silêncio monótono, dormente e seco das estatísticas. Julgamos, por isso, que vale a pena continuar! (Amado, 2013, p. 71).

Este estudo tanto das contribuições quanto das perspetivas e percursos em investigação em educação aqui dirimidos, representa um desafio emergente, e com muitas possibilidades a serem exploradas no sentido do estabelecimento de uma investigação em educação imbuída de novos olhares, sentidos e (re)significados.

Referências bibliográficas

- Afonso, J. A. (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability. *Educ. Soc., Campinas*, 33, 119, pp. 471-484.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios e Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Várzea da Rainha Impressores, S.A.: Óbidos. Portugal.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Benavente, A. (2015). O quê investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, pp. 9-23.
- Berger, G. (2009). A Investigação em Educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Cultura*, 28, pp. 15-192.
- Bernardo, W. M., Nobre, M. R. C. e Jatene, F. B. (2004). A prática clínica baseada em evidências. Parte II: buscando as evidências em fontes de informação. *Rev Assoc Med Bras*. 50, 1, 104-108.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brage, L. B. (2004). *Base metodológicas de la investigación educativa*. Recuperado a 25 de fevereiro de https://www.academia.edu/38493343/Bases_metodol%C3%B3gicas_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa
- Castro, D. (2016). Reconfiguração do discurso político-normativo: da lógica democrática à lógica gerencialista. *Revista Exitus*, 6, 2, pp. 180-193.
- Costa, N. (2019). *Investigação em Educação: percursos e desafios*. In Ciclo de Conferências do Programa Doutoral em Educação da UA. UC: Educação e Contemporaneidade. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Estrela, M. T. (2005). A Investigação Educacional à luz da Revista da SPCE, «Investigar em Educação». Comunicação ao VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Castelo Branco.
- Fernández, M. T., & García, B. M. (2016). *Investigación en la práctica docente*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Zaragoza.
- Fonseca, D. R. (2019). O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor Dora Ramos Fonseca. *Revista Contemporânea de Educação*, 14, 31, pp. 68-83.
- García, M. J. M., & Castro, A. M. P. (2017). La investigación en educación. In: Mororó, L. P., Couto, M. E. S., and Assis, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus, BA: EDITUS.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas.
- Gómez, B. R. (2002). *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo Editores e Impresores Ltda
- Graça, M., & Gonçalves, M. (2015). Conhecimento, prática e ética: Os desafios da investigação-ação em contexto de prostituição feminina. *Revista Crítica em Ciências Sociais*, 118, pp. 135-156.
- Guerra, C., & Costa, N. (2016). Sustentabilidade da investigação educacional: contributos da literatura sobre o conceito, fatores e ações. *Revista Lusófona*, 23, pp. 13-25.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Interações*, 27, pp.1-12.
- Howe, K. R. (1992) *Getting over the quantitative – qualitative debate*. Recuperado a 16 de janeiro de 2020 de <https://nepc.colorado.edu/publication/getting-over-quantitative-qualitative-debate>
- Kunh, T. S. (1998). A estrutura das revoluções científicas. Recuperado em 13 de janeiro de 2020 de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTUxMDI4NzE4NDU3ODM3NDIyNzQBMdA4Mzg0NDc5MDkxNTUxNDA0NDcBRzZDTIBQb2JBZ0FKATAuMQEBdjI&authuser=0>
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., Canário, R. (2006). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Recuperado a 18 de janeiro de 2020 de https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/199176/mod_folder/content/0/Refer%C3%A2ncias%20Bibliogr%C3%A1ficas/Can%C3%A1rio%2C%202006.pdf?forcedownload=1
- Lima L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestora?. *Educ.Soc., Campinas*, 35, 129, pp. 1067-1083.
- Lima, L. C. (2018). Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. *RAEP – revista de administração e emprego público*, 4, pp. 31-56.

- Marcon, T. (2016). Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, 1, 1, pp. 30-55.
- Martins, I. P. (2010). A investigação educacional: princípios e estratégias de internacionalização. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, pp. 19-26.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Recuperado a 3 de março de 2020 de <https://doku.pub/documents/introducao-ao-pensamento-complexo-edgar-morinpdf-9qgoz1jv2kln>
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola Pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 117, 2, pp. 115-131.
- Nóvoa, A. (2015). *Carta a um jovem investigador. Investigar em Educação*, II série, (3), pp. 13-22.
- Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, pp. 5-18.
- Reis, M. C. (2002). Do espaço do sujeito ao espaço mundial. *Sociedade e Estado*, 17, 2, pp. 397-428.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *ACTA Paulista de Enfermagem*, 20(2), 6–7. <https://doi.org/10.1590/s0103-21002007000200001>
- Sá-Chaves, I. (2013). A propósito do livro *Investigar em Educação – desafios da construção de conhecimento da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. *Interações*, 27, pp. 13-30.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2007). *Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico*. In Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp.131-137.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. Maiza. (2013). M. La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos el Aula. *La investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4, 2, pp. 109-139.
- Silva, A. S. F., Ataíde, F. B., Figueira, C. V. S., & Campos, V. T. B. (2018). *O pesquisador em Educação: um ser inacabado frente aos desafios da (re)construção do conhecimento no percurso de investigação*. In II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global: Universidade de Minas Gerais: Belo Horizonte – Brasil.
- Sousa, J. M. (1997). *Investigação em educação: novos desafios*. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Recuperado em 10 de janeiro de 2020 de <http://www3.uma.pt/jesussousa/InvestigacaoemEducacao/InvestigacaoemEducacaoNovosdesafios..pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vosgerau, D. S. A. R. & Romanowski, J. P. (2014) Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista de Diálogo Educacional*, (14)41, 165-189.