

INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO
DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO
E DA FORMAÇÃO DE INVESTIGADORES
NUM CAMPO MULTI-REFERENCIADO

Mariana Gaio Alves

Nair Rios Azevedo

Editores

Título original:
Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento
e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado

© 2010, Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo (Editoras)

Impressão e acabamento:
VÁRZEA DA RAINHA IMPRESSORES, S.A.
Estrada Nacional 8, N°6, 2510-082 Óbidos
Tel.: (+351) 262 09 80 08, Fax: (+351) 262 09 85 82
e-mail: geral@vri.pt
www.varzeadarainha.pt

ISBN: 978-989-691-015-0
Depósito Legal: 317007/10

Agosto 2010

Tudo já foi pensado antes. A dificuldade está em pensar nisso novamente.

Goethe

As coisas não são tão apreensíveis nem tão dizíveis como nos querem fazer crer; quase todos os eventos são inefáveis, desenrolam-se num espaço onde as palavras nunca entram.

Rilke

AGRADECIMENTOS

Esta é uma obra colectiva, porque também colectivo foi o processo de sua realização. Sem a prestimosa colaboração de todos não teria sido possível dar corpo ao resultado dos encontros e das reflexões que fomos tendo em conjunto. Queremos deixar aqui o nosso especial agradecimento aos nossos doutorandos que participaram nas sessões e que aceitaram, com entusiasmo, reflectir em conjunto, partilhando os seus trabalhos, colocando questões, procurando caminhos e construindo respostas aos questionamentos que nos foram mobilizando (do *porquê* e do *como* investigar em educação). Sabemos o quanto essas questões podem ser “paralisantes” quando se tem um projecto de investigação em mãos e ficamos sensibilizados pela disponibilidade e confiança com que aceitaram procurar soluções em conjunto.

Percorrer este caminho de questionamento foi também possível pelo ambiente de encorajamento e de carinho que sempre sentimos no grupo de investigação a que pertencemos. A todos os nossos colegas da UIED, o nosso obrigado.

Um agradecimento muito especial a cada um dos autores deste livro pela partilha do seu pensamento. O desejo de construirmos uma comunidade de reflexão fica aqui consubstanciado. Obrigado pelos textos escritos, pela presença nos nossos encontros e pelas animadas discussões.

Gostaríamos que este livro, assim como os seminários que estiveram na sua origem, pudessem ser vistos como um contributo para que o processo de investigação não seja sentido como tão solitário. Se a inter-dependência é uma marca da educação, que seja também sentida como marca da (nossa) comunidade de investigação. A todos os que estão envolvidos em projectos de investigação, particularmente os nossos doutorandos, desejamos que possam manter o entusiasmo, a vontade e a determinação para continuarem a preencher com conhecimento o campo educativo.

Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo

Mai 2010

INDICE

1. Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação <i>Mariana Alves e Nair Azevedo</i>	1
2. Investigar em Educação <i>Joaquim Coelho Rosa</i>	31
3. Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa <i>Teresa N. R. Gonçalves</i>	39
4. O Singular Caso do Estudo de Caso: Narrativa de um Percurso <i>Ana Teresa B. Nascimento</i>	63
5. Inter-Tecendo a Vida: Histórias de Mulheres <i>Maria do Loreto Paiva Couceiro</i>	109
6. Diálogos a Partir de Dinâmicas de Formação <i>Elisabete Xavier Gomes e Cláudia Neves</i>	123
7. (Re)Construções e (Re)Visitações em torno dos Seminários Investigar em Educação <i>Raquel Vieira</i>	149
8. Investigar en Educación: Notas Sobre el “Giro Paradigmático” <i>Antonio Bernal Guerrero</i>	157

5. DIÁLOGOS A PARTIR DE DINÂMICAS DE FORMAÇÃO

Elisabete Xavier Gomes e Cláudia Neves

Introdução

We are prepared to live with the uncertainties, equivocations, and live controversies, which necessarily characterize any healthy discipline. (Blake et al, 1998, citado em Rogers, 2005, p. 8)

Este foi o ponto de partida do consenso entre nós que se desenvolve num diálogo a duas vozes e que sintetiza algumas reflexões. Foi-nos pedido, enquanto doutorandas que participaram nas sessões dos seminários de investigação, que desenvolvêssemos uma reflexão sobre as questões centrais e os questionamentos que nos marcaram nestes espaços de diálogo científico. A multi-referencialidade da educação, da investigação em educação e da formação dos investigadores, clarificada por Alves e Azevedo na introdução deste livro concretizou-se também pela polifonia que foi sempre promovida e de que o nosso texto pretende fazer eco.

É neste registo que aqui apresentamos algumas das principais tensões e reflexões que nos foram acompanhando, ao mesmo tempo que tentamos interpelar os contributos dos autores deste livro, também eles participantes nestas experiências.

Os seminários *Investigar em Educação*

EXG: As indecisões e indefinições atribuídas às Ciências da Educação não nos desanimam, antes, apreciamos a consistência entre a natureza humana e as suas realizações – neste caso, o conhecimento e as disciplinas em que se organiza. Destaca-se, contudo, que chegámos a esta conclusão apenas em contexto dos seminários de investigação, mesmo depois de dois anos de trabalhos feitos em conjunto, de participação conjunta em congressos nacionais e internacionais e mesmo depois da redacção em co-autoria de outros textos. Partilhámos esta evidência: estamos preparadas para aquelas incertezas e riscos, mesmo que nunca antes o tivéssemos dito.

CN: A minha parte do texto resulta de um balanço de alguém que, para além de ter participado nestes seminários de investigação, terminou um processo de investigação de longa duração, ao nível de um doutoramento em Ciências da Educação. A ideia é reviver um pouco algumas das questões e reflexões que me foram acompanhando ao longo deste processo, numa perspectiva da experiência “terminada”, o que me permite uma certa distanciação. Sem querer abordar a minha investigação em concreto, proponho antes um exercício de balanço das principais questões e dúvidas que fizeram parte deste meu “exercício de pensamento” nomeadamente as que foram suscitadas e/ou apaziguadas nas “conversas científicas” que fomos tendo nos seminários de investigação. Não é fácil iniciar um processo de investigação sem o peso da investigação “tradicional” associada a um método dedutivo e positivista, cujos resultados se pretendem generalizáveis e universais. No entanto, se partirmos de uma concepção de educação abrangente como algo que é vivido e experienciado em vários tempos e espaços, assumimos

que estamos a lidar com uma realidade humana dinâmica e mutável, dificilmente analisada de acordo com um método de investigação determinista. Longe de apaziguador, este pressuposto levanta um conjunto de questões que se prendem com a identidade das Ciências da Educação e a sua especificidade epistemológica, que foram sendo debatidas e discutidas nos seminários de investigação, quer com base em textos teóricos, quer com base nas experiências já vividas por outros investigadores. É nesta confluência de reflexões sobre o meu entendimento em relação à educação e, ao mesmo tempo, a necessidade de produção de um conhecimento científico válido e rigoroso, que surgem as primeiras dúvidas e incertezas quanto às opções de construção do meu processo de investigação, que aqui pretendo dar conta.

EXG: Foi neste lugar de co-existência e de partilha de ideias sobre investigar em educação, que foram os seminários, que consegui explicitar uma sensação que me foi acompanhando ao longo das várias fases da investigação de doutoramento e que se densificou na parte empírica: *existe uma continuidade entre uma certa aceção de educação e o processo de investigação em educação; penso até que posso falar de algum isomorfismo entre os dois processos, e que se desoculta aqui neste ponto síntese que é a formação do investigador em educação.* Parece-me agora que esta continuidade se evidenciou primeiro no confronto com investigações narradas na primeira pessoa do singular e na presença física dos seus autores – e logo perante a descrição das indecisões e das decisões que levaram à construção do quadro teórico, dos constrangimentos ou das facilidades que sustentaram as opções metodológicas, das surpresas e das emoções perante resultados da investigação, esperados e inesperados, e do crescimento pessoal que se sente no débito verbal, tanto quanto no olhar e na escolha das palavras. É

para argumentar sobre este isomorfismo assim descoberto que organizo a minha contribuição para este texto em diálogo.

Ideias que se revelaram centrais no decurso dos seminários

Educação e Ciências da Educação

Todavia, temos vindo a argumentar que importa entender a Educação numa perspectiva mais holística e abrangente, segundo a qual a mesma extravasa as fronteiras dos espaços formalizados de ensino-aprendizagem para se confundir, numa perspectiva antropocêntrica (Ambrósio, 2001), com a própria construção da pessoa que protagoniza activamente um processo educativo que se desenrola ao longo e ao largo da vida e que é inerente à própria existência humana. (Jarvis, 2007)¹³

CN: Começo por afirmar que um dos principais contributos que a participação nestes seminários de investigação me possibilitou foi a oportunidade de desenvolver debates e reflexões em torno de um conjunto de textos e experiências de investigação acerca de diversas problemáticas educativas, que contribuíram para a construção de inteligibilidades mais englobantes e complexas. Na minha perspectiva, nestes espaços de debate e reflexão o valor das experiências de investigação partilhadas não se definiu tanto pela sua validade enquanto respostas antecipadas a questões que se possam colocar no futuro, mas sim pela partilha de experiências e de abordagens que nos proporcionaram explorar diferentes abordagens, objectos e processos de investigação em educação.

¹³ Citado por Alves e Azevedo na *Introdução*.

Através destas experiências, compreendi que muitas das dúvidas e incertezas que caracterizavam as minhas tentativas de construção de uma investigação, não só eram manifestadas por outros investigadores, como também estavam relacionadas com uma visão da educação que se pretende holística e que encara o objecto de investigação como incerto, instável, dinâmico e complexo. Embora esta constatação pudesse ser, à partida, encarada como um “porto seguro”, à medida que as nossas “conversas científicas” se desenvolviam, outras questões me assolaram.

Uma dessas questões prendia-se com a multiplicidade de abordagens e métodos de investigação que caracterizam as Ciências da Educação e o conflito de fronteiras entre as Ciências da Educação e as restantes ciências sociais. Para quem está envolvido neste esforço de definição e construção de objectos e processos de investigação, não é fácil encarar um campo de investigação caracterizado por esta ambiguidade e controvérsia, ao nível da sua afirmação enquanto disciplina científica.

Sabemos que as Ciências da Educação sempre se desenvolveram num espaço instável, procurando assegurar a sua autonomia, distinguindo-se tanto da militância crítica que se vinculava privilegiadamente à utopia, como da “expertise” tecnocrática que estabelece relações privilegiadas com um “educativo” que se tende a reduzir às modalidades da sua gestão política. (Correia, 2000, p. 20)

Este excerto de Correia (2000) define bem esta ambiguidade das Ciências da Educação, enquanto espaço de investigação. Embora o campo da educação seja caracterizado por questões polémicas e de difícil compreensão, aparentemente, o senso comum parece desvalorizar a importância dos especialistas e, em particular, dos cientistas para ultrapassar estas pressões e desafios.

Este e outros factores obrigam-nos a reconhecer que as Ciências da Educação estão longe de ser um campo de investigação consensual como nos habituam outros campos disciplinares. Num artigo recentemente publicado Biesta (2009) faz um exercício interessante de exploração das formas de teorizar que possam ser distintamente educacionais, ou seja, distintas de outras disciplinas. Para isso, o autor analisa as construções do estudo académico em educação comparando as construções anglo-americanas e as construções continentais da escola alemã. Nas conclusões deste exercício o autor refere que nas duas tendências analisadas o que está em causa é a disciplinariedade. Na concepção anglo-americana os estudos em educação são encarados como interdisciplinares enquanto que, na construção continental, os autores da pedagogia alemã defendem a autonomia da Pedagogia e da Didáctica, enquanto as ciências que sintetizam a investigação em educação, no campo académico. Embora ambas as abordagens acordem que a investigação em educação deve gerar ideias sobre o que se deve fazer na prática, elas divergem no que respeita à afirmação deste campo de investigação em educação como uma disciplina autónoma.

EXG: Em direcção a uma nova ciência da aprendizagem para a reinvenção da educação¹⁴ é o título da comunicação apresentada na conferência internacional sobre educação e globalização que decorreu em Hong Kong por Ton Jörg (2006). Aqui o autor estabelece uma relação íntima entre educação e o seu estudo científico, enunciando a urgência de uma transição paradigmática, porque as mudanças contemporâneas da educação não são apreendidas pelas ciências da educação - especialmente quando estas se filiam numa legitimação epistemológica de raiz positivista.

¹⁴ Tradução da autora de "Towards a new Learning Science for the Reimention of Education."

O autor coloca a ênfase no modo como a compreensão mais abrangente e transdisciplinar das dinâmicas da aprendizagem poderá despoletar mudanças de fundo nas práticas de educação.

The emphasis of the new science of learning should be on the transitory child with all his/her potentiality (...)

One should be aware of the possibility that based on these new tools education may be really reinvented, starting with the recognition of the daunting complexity of learning and education. (Jörg, 2006, p. 5)

Repare-se na subtileza fundamental: a proposta não é de aplicação de resultados de investigação nas práticas educativas, a proposta é de que mudando a compreensão dos fenómenos de educação esta poderá ser reinventada e não apenas melhorada.

Também Gert Biesta (2005) desenvolve uma tese convergente, referindo-se não apenas às disciplinas que se ocupam da educação, mas à linguagem que permite a sua narração e compreensão. Evidencia o modo como a linguagem da educação foi progressivamente centrada na aprendizagem, considerando que este deslocamento iluminou algumas dimensões do processo de educação, mas obscureceu outras. Destaco o modo como o autor coloca no centro da reinvenção de uma linguagem que permita dizer a educação contemporânea as características da relação interpessoal que aí ocorre.

Se Jörg (2006) sublinha a possibilidade e a transitoriedade das actuais dinâmicas da educação, Biesta (2005) equaciona a singularidade dos sujeitos implicados em educação e a violência imanente contida nestas

relações que exigem uma confiança cega por não ser possível antecipar o seu fim.

We should think of education as the situation or process which provides opportunity for individuals to come into presence (...) requires a situation in which students, learners, are indeed able to respond, are indeed able to show who they are and where they stand. (...) Coming into presence is not about self expression; it is about responding to what and who is other and different (...) is thoroughly relational and intersubjective. (Biesta, 2005, p. 62)

CN: A análise de alguns destes textos e a presença de convidados que partilharam connosco as suas experiências de investigação permitiram serenar um pouco as incertezas de quem procura desenvolver um projecto num campo de investigação controverso e ambíguo. A diversidade de abordagens, de processos e métodos que fomos conhecendo tinham em comum o estudo de fenómenos em educação, no seu sentido mais abrangente. A concepção de educação, assumia-se assim, como pólo aglutinador.

Embora reconheça as dificuldades das tarefas reais que subjazem à investigação em educação, o fundamento epistemológico das Ciências da Educação está associado ao nosso entendimento sobre o que é educação.

A educação é um campo demasiado vasto e abrangente e, nesse sentido, referir que o objecto das Ciências da Educação é a própria educação, parece ser uma afirmação um pouco “vazia”.

Pode-se fazer ciência de um objecto tão vago? Perante uma realidade tão rica e diversa, que nunca está terminada, em que estão envolvidas práticas, normas, processos, representações relacionadas com

outras dimensões da realidade humana, será possível através de critérios científicos construir inteligibilidades dos fenómenos educativos, na certeza de que existem outros aspectos não abrangidos? É no exercício desta reflexão, e no decorrer do meu próprio trabalho de investigação, que emerge a minha própria concepção de educação.

Considero, assim, importante realçar que os diferentes sentidos da investigação em Ciências da Educação, na minha perspectiva, reforçam a convicção de que estamos perante uma realidade complexa que pode ser vista através de diversas perspectivas, com recurso a vários métodos, o que justifica e valida o conhecimento científico produzido neste campo.

Esta pluralidade de enfoques representa uma complementaridade que é a principal riqueza das ciências sociais, em geral, e das Ciências da educação, em particular.

A concepção das Ciências da Educação enquanto campo científico ambíguo e transdisciplinar converge em pleno, com aquilo que considero ser a realidade educativa que dificilmente pode ser compreendida através de visões demasiado lineares e circunscritas.

O facto de a Educação ser um objecto estudado e partilhado por outras disciplinas das ciências sociais é reflexo da complexidade do que representa investigar fenómenos humanos. Esta multi, trans e interdisciplinaridade permite-nos uma certa liberdade e criatividade na construção do nosso próprio processo de investigação.

Aos poucos, alicercei a minha criatividade e liberdade em questões e pressupostos e procurei desenvolver o projecto de investigação aliando um certo pragmatismo epistemológico (Gonçalves, 2008) a um pragmatismo metodológico. Neste sentido, as opções que tomei, para

além de estarem de acordo com o objecto de estudo e as questões de investigação foram, também, sendo adequadas à medida que o processo se foi desenvolvendo.

Considero que o recurso a diferentes abordagens e tipos de investigação é a forma mais adequada para resolver o problema epistemológico das Ciências da Educação. Esta aceitação da complexidade das Ciências da Educação implica, como tenho vindo a referir, a concepção da educação como uma realidade mutável com um número indeterminado de factores e condicionantes.

Associo o paradigma da complexidade quer ao meu posicionamento relativamente à educação quer também ao meu entendimento sobre o que representa investigar em educação, sempre mantendo a ideia do que é a educação àquilo que pode ser a educação.

EXG: Kate Miller (2009) sublinha que a investigação é ela própria um contexto de aprendizagem; defendo que pode também considerar-se como contexto de educação, no sentido em que é lugar em que se exige que cada um se revele, clarificando os seus interesses, pontos partida e objectivos e se relacione com muitos outros que pensam e fazem percursos muito diferentes e em que cada um pode aprender e crescer nesta relação (Biesta, 2005).

Educamos para transformar o que sabemos não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de esse acto de educação, essa experiência em gesto, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (Larrosa & Kohan, 2002)

A leitura de Larrosa e Kohan (2002) tanto me encanta como me assusta, uma vez que privilegia o valor do devir humano nas acções humanas em detrimento da antecipação e do planeamento. E as regras, os limites que preciso para balizar o meu trabalho de investigação e a minha formação individual como investigadora onde ficam?

As abordagens qualitativas na investigação em educação

CN: Outra das questões que também foi abordada ao longo dos seminários de investigação relaciona-se com o nosso papel enquanto investigadores no campo da educação. Se por um lado, temos de lidar com a subjectividade na nossa própria investigação, por outro, temos o efeito “subjectivante” de todo este processo. Partindo do princípio que nós fazemos parte da realidade que pretendemos analisar, para a compreender temos de reflectir sobre ela e com ela. Ao reflectirmos sobre as nossas próprias práticas estamos já a alterar e a transformar não apenas a realidade em que estamos inseridos, como também os nossos próprios valores enquanto pessoa.

Nesta perspectiva, o sujeito é elemento criador do objecto estudado, as teorias são o resultado da percepção do investigador e a observação é o produto do sentido que o observador confere ao objecto (Sousa, 1997). Este processo hermenêutico e complexo caracteriza o processo de produção de conhecimento nas Ciências Sociais em geral, e nas Ciências da Educação, em particular.

Estão assim lançados os argumentos que nos permitem desenvolver uma abordagem qualitativa numa investigação em Ciências da Educação. Partindo do pressuposto de que não podemos estabelecer leis

universais e verdadeiras aplicadas a todos os casos semelhantes, não se pretende, também, esconder a forma como o investigador está implicado no próprio processo de investigação e a carga subjectiva que esta implicação acarreta. A este propósito, veja-se a argumentação de Coelho Rosa neste livro. Estamos a tentar compreender fenómenos que 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.

Mas então qual a validade do conhecimento científico que estamos a produzir? Como podemos contribuir para o enriquecimento da comunidade científica? O paradigma da complexidade não vem descurar o rigor científico nos processos de investigação, nem ignora os métodos e os instrumentos de observação já validados por outras áreas científicas. Antes pelo contrário, a abordagem complexa vem reafirmar a necessidade de complementar diversas abordagens metodológicas na observação de fenómenos educativos. É precisamente devido à complexidade do objecto 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.

EXG: Koro-Ljunberg, Yendol-Hoppey, Smith, e Hayes (2009) desenvolvem um trabalho muito interessante, arrisco até a chamar-lhe útil - apesar de se afastar da lógica da aplicação directa da investigação seja no que for. Útil para pôr à distância os medos da investigação sobre objectos em devir, feita por sujeitos igualmente em devir, tudo isto num mundo da incerteza e do risco. Os autores propõem um conjunto de características que os projectos de investigação qualitativa em educação devem trabalhar

e que devem ser tornados claros nos textos que os divulgam, no sentido de assegurar as suas validade e cientificidade¹⁵, especialmente no contexto de desconfiança e alguma descrédito da investigação que não se traduz em aplicação e proveitos imediatos. Começam por enquadrar a sua abordagem numa «epistemologia não transcendental», que considera que o conhecimento é situado no mundo e na experiência e não como verdade universal. Defendem que posturas como esta devem ser reflectidas pelos investigadores e assumidas na construção de projectos de investigação.

O que é para mim (estudante de doutoramento e investigadora em formação) conhecer e conhecimento?

Serão as minhas questões de investigação consistentes com as minhas suposições sobre conhecimento, sobre educação e mesmo sobre a vida? E as minhas opções metodológicas? E ...

Estas questões subjazem à memória que tenho das reflexões desencadeadas pelos seminários. Os investigadores convidados enfatizaram o relevo da consistência entre os diferentes segmentos e momentos da investigação, entre as crenças e os percursos individuais e as decisões que se vão fazendo que exigem não apenas rigor científico e validade, mas em alguns casos coragem, noutros paixão¹⁶ e sempre convicção e construção de um olhar singular.

O problema foi quando tentei responder àquelas questões: se a consistência interna faz parte das minhas demandas conscientes no últimos anos, já a capacidade de explicitar as minhas concepções sobre o conhecimento e o conhecer, sobre educação e educar se revelaram mais

¹⁵ Sobre este conceito ver o capítulo de Teresa Gonçalves neste livro, por ser essa a noção aqui partilhada.

¹⁶ Sobre este assunto, veja-se o capítulo de Coelho Rosa neste livro.

difíceis. Parece que sempre me faltam as palavras e mais do que estas sempre me falta aquela referência central aquele mestre absoluto e indiscutível. A questão e a resposta residem na minha formação pouco canónica (Licenciatura em Ciências da Educação), no meu percurso sociologicamente relevante e individualmente diletante (não me considero uma *Filha de Rousseau*, mas sou evidência do sucesso da massificação escolar e do *boom* do acesso à universidade no início dos anos 1990, e da tentativa de escapar ao estigma da predestinação dos estudos sociológicos) e na centralidade que atribuo às relações humanas quotidianas (apesar de todo o tempo “útil” que isso me rouba).

De facto, hoje que escrevo e me obrigo a abandonar a oralidade das discussões de seminário, considero que partilho uma visão complexa do mundo, em que as relações entre os elementos não são nunca apenas as lineares, visíveis, planeadas e oficiais, mas são-no também. Considero que conhecer implica relacionar-me com o que me proponho conhecer e com os discursos que já foram feitos, medir-me com a sua estranheza e permitir que isso me transforme e transforme mesmo a razão do meu olhar. De facto, não sei situar a origem desta abordagem epistemológica, sei que a reconheço em obras que me interessam e que a desenvolvi e materializei também nos seminários. Assim pretendo fazer emergir a consistência com a construção plural e dialogante das ciências da educação acima defendida.

Destaco ainda o uso das abordagens biográficas e das histórias de vida na construção do conhecimento sobre educação e formação pessoal, como defende Couceiro¹⁷. Estas metodologias propõem uma síntese

¹⁷ Ver capítulo de Maria do Loreto Couceiro neste livro.

extraordinária entre reflexividade, interpretação, construção de textos e conhecimento simultaneamente singular e compreensivo.

CN: A construção de um conhecimento generalizável e universal é dificilmente concretizada através de abordagens qualitativas, e não constitui sequer o seu objectivo. De acordo com a distinção de Yin (1987) existem estudos de caso que permitem generalizações analíticas e estudos que permitem generalizações estatísticas. Ao adoptarmos uma abordagem qualitativa possibilitamos e partilhamos com a restante comunidade científica algumas generalizações analíticas, que podem ou não ser extensíveis a outros fenómenos e contextos. Embora tendo os seus limites são construções resultantes de um processo de investigação que se pretendeu holístico e abrangente.

EXG: Enquadrada destes modos a produção de conhecimento sobre e em educação, emerge o debate sobre o papel desempenhado pelo texto. O texto que relata o processo, informa e discute os resultados e no fundo é um elemento essencial da comunicação e partilha da investigação. Gonçalves¹⁸ defende que o investigador é um *teórico-autor*, no sentido em que trabalha com a experiência, nomeadamente a da investigação teórica e/ou empírica, mas também com a linguagem e a diversidade de discursos e abordagens, conotações e técnicas de escrita. O texto surge assim como elemento essencial da investigação e logo a redacção como actividade ainda de investigação e não apenas posterior à mesma. Kohan (2003), na introdução do seu livro sobre infância, filosofia e educação, evoca lado a lado Michel Foucault e Luísa, uma professora primária brasileira que trabalhou com o autor num projecto de investigação. Ambos, ou melhor

¹⁸ Ver capítulo de Teresa Gonçalves neste livro.

os três, tornam claro que escrever é uma experiência da qual se sai diferente do que se tinha entrado – Foucault terá até afirmado que se os seus livros servissem para comunicar o que já pensava e sabia antes de os escrever... nunca os teria sequer começado (Kohan, 2003, p. 13).

Às vezes a escrita assume a qualidade de uma história, história essa que eu passo a compreender à medida que vou escrevendo e, na verdade, não antes. (Stake, 2007, p. 138)

Robert Stake (2007) foi-me apresentado ao longo dos seminários de investigação que proporcionaram este texto¹⁹ (Nascimento desenvolve esta temática em capítulo deste livro), e que foram contexto onde esta dimensão da reflexão sobre a investigação foi equacionada, por via da voz de autores de textos com objectivos de serem teses de doutoramento e também por via da análise colectiva de artigos e resumos. Neste sentido, a centralidade dos textos de investigação não se resume aos conteúdos teóricos ou aos resultados de investigação partilhados, com o objectivo potencial de virem a ser incorporados no acto contínuo da descoberta, ou construção, do conhecimento sobre fenómenos sociais e humanos. Se forem observados a partir de perspectivas interpretativas, complexas ou ecológicas, então a centralidade destes textos reside também na história que se conta (elemento constitutivo, por exemplo, das abordagens biográficas e de relatórios de estudos de caso em que a experiência vicária é muito forte), nos significados que dela se pretendem extrair, ou ainda na descrição da construção da reflexão, síntese e interpretação.

De volta a Koro-Ljunberg, Yendol-Hoppey, Smith, e Hayes, (2009) relembro os seus conselhos:

¹⁹ Sobre este assunto, veja-se capítulo de Ana Nascimento neste livro.

- explicitar as crenças epistemológicas e analisar a sua convergência com o quadro teórico estabelecido - que designam de “consciencialização epistemológica (epistemological awareness)”; parecendo óbvia, esta operação vê a sua dificuldade redobrada quando se assume a pluralidade da realidade estudada e se trabalha com a interdisciplinaridade que ela requer para a construção de um enquadramento teórico adequado e significativo;
- identificar claramente a estratégia metodológica e pô-la à prova das opções epistemológicas e teóricas escolhidas, conscientemente – o que remete para a operação de instanciação dos métodos (“instantiation of methods”); aqui torna-se fundamental perceber em que medida as questões de investigação, a definição do objecto de estudo e as técnicas de recolha e tratamento de dados convergem com o propósito do projecto de investigação e o tipo de conhecimento que se pretende construir;
- informar com clareza e completude sobre as decisões tomadas no desenho de investigação e na sua implementação de modo a superar a ambiguidade que muitas vezes se atribui às investigações qualitativas (“uninformed methodological ambiguity”); parecendo ser um momento predominantemente operativo, os autores chamam a atenção para a importância de aqui retomar as opções epistemológicas e teóricas e testar a consistência entre estas e os métodos e as técnicas e os resultados - ou seja trabalhar metodologicamente e não apenas aplicar rigorosamente os métodos e as técnicas; esta nota torna-se valiosa quando se equaciona a relação entre os dados empíricos (arduamente)

recolhidos e a interpretação deles feita na presença ou na ausência do quadro teórico desenvolvido.

Retrospectivamente, é interessante testemunhar que as convidadas com trabalhos de doutoramento mais recentes foram as que mais claramente deram conteúdo a todos estes itens; já nos convidados com carreiras mais longas, o contributo que eu retive foi mais centrado na consciencialização epistemológica. A distância de um problema e de um projecto específicos de investigação permite iluminar que o que mais interessa é o modo de olhar.

Utilidade e intencionalidade da investigação em (Ciências da) Educação

CN: Como aliar a criatividade e a exclusividade do meu próprio projecto de investigação ao que é fundamental e essencial no processo científico? O que é que é “suficiente” e “necessário” para produzir conhecimento científico em educação?

EXG: Assim se chega a um outro aspecto desta reflexão: o debate em torno da relevância e da utilidade na investigação em e sobre educação. O objecto dos seminários «investigar em educação» não foi partilhar os contributos que a investigação em educação tem ou teve nos fenómenos educativos, mas antes partilhar debates da investigação, modos de fazer, acordar a tal consciência epistemológica que fomenta o perfil do investigador. No contexto da discussão pública sobre os investimentos e neste caso o investimento em educação, coloca-se a questão de para que serve investigar, se os problemas se mantêm?

Ball e Forzani (2007)²⁰ consideram que a investigação em educação tem de estar ligada à melhoria da educação, à importância da relação com a economia e a qualidade de vida. Ora, “em educação o que é evidente, mente” (Nóvoa, 2005). De facto é preciso que se defina o que é isso da melhoria da educação e o que se entende por qualidade de vida – pois as dimensões de análise são muitas e seguramente que não é possível melhorar todas simultaneamente; é igualmente necessário clarificar que tipo de relação deverá ter a educação com a economia e porque não se estende a outras dimensões da vida em sociedade, como é o caso da cultura, do lazer ou da saúde. No contexto da análise sobre a relevância e utilidade do pensamento sobre o fenómeno educativo, especialmente em tudo o que supera a investigação para a intervenção directa e imediata no terreno da educação, a minha resposta vem das linhas de um autor (que também já cita outros autores):

We do not believe that the practice of education can be the intellectual inertia of anti-theoreticism. It strikes us... as ironic... that we should find ourselves invited to stop thinking imaginatively and innovatively about education – to stop thinking about the very institution whose job is to sustain and reproduce a thinking society. (Blake et al, 1998, citado em Rogers, 2005, p. 8)

CN: Na opinião de autores como Ball e Forzani (2007) é preciso criar um conhecimento especializado baseado nas dinâmicas da educação, por forma a ultrapassar esta instabilidade das Ciências da Educação, e poder construir um campo disciplinar autónomo. Nesse sentido, a sua proposta vai de encontro a um conhecimento especializado que, embora possa recorrer a outras áreas disciplinares para promover novos ângulos

²⁰ Em texto analisado nos seminários.

importantes fora do processo educativo, o enfoque das Ciências da Educação deve ser a actividade deliberada de ajudar os aprendentes a desenvolver capacidades de compreensão e competências. Embora possamos concordar que as Ciências da Educação sejam um campo científico ambíguo e instável tendo em conta não apenas os múltiplos olhares e disciplinas que convoca, como também, a questão de ser alvo de pressões e constrangimentos constantes, parece-nos que a proposta destas autoras é demasiado circunscrita.

O facto de ser uma área da sociedade intimamente ligada a outras áreas como a economia e o emprego, em meu entender, justifica o recurso a diversas perspectivas e correntes teóricas por forma a construir um objecto de estudo multi e transdisciplinar, onde se possam abarcar as diversas correlações existentes, numa perspectiva sistémica e complexa, perspectiva esta que partilhamos.

Por outro lado, o facto de ser alvo de pressões e controvérsias só justifica o recurso à investigação científica, no sentido em que esta pode revelar novos olhares sobre a realidade educativa e, ao mesmo tempo, ser uma fonte de informação na decisão política.

EXG: Destas abordagens re-emerge a convicção de um fortíssimo isomorfismo entre investigação e educação: o resultado das dinâmicas de (investigação em) educação não é totalmente previsível nem planificável. Mais se acrescenta que imprevisibilidade não é aqui sinónimo de casualidade, mas é antes efeito do reconhecimento da complexidade que se atribui à educação, e que decorre, como acima se enuncia, dos elementos em presença, da relação que entre eles se estabelece e do modo como esta relação os modifica. Para que esta mutabilidade possa ser

compreendida, também a investigação e o conhecimento construídos sobre educação terão de ter estas características:

The new science should become a science of being through becoming (...). The subject of study should be the new reality of fluid being, as an emergent phenomenon, as emerging reality through becoming. (Jörg, 2006, p. 4)

Assim, importa clarificar que investigar fenómenos em aberto e em decurso é diferente de ser levado pela corrente dos acontecimentos. Exige definição de objectivos, opções metodológicas que permitam direccionar o olhar para as emergências e não apenas para os resultados esperados, e mesmo implica diluir a diferença hierárquica que tradicionalmente existe entre investigador e investigado. Desta postura emergem algumas opções metodológicas como mais adequadas do que outras; apenas as abordagens qualitativas permitem cumprir esta proposta sem se desvirtuar epistemologicamente, e mais ainda se usadas com dinâmicas participativas que tentem captar as leituras dos vários implicados nos fenómenos em estudo.

É neste contexto que enuncio a proposta da intencionalidade como alternativa à utilidade da (investigação em) educação para balizar a sua relevância social e académica. Perceber e clarificar o que se pretende conhecer e estudar reveste-se de maior sentido do que testar hipóteses mais ou menos empíricas, do que testar a validade de uma ou muitas teorias. Do mesmo modo, considero que organizar situações e dinâmicas de educação é um esforço mais fecundo do que definir objectivos operacionais para todos os alunos em cada uma das aulas.

Reflexões finais

CN: Apresentadas algumas das questões centrais e os questionamentos que eu, enquanto doutoranda, pude “descobrir” e aprofundar ao longo destes seminários de investigação, não gostaria de terminar sem deixar uma mensagem que me parece importante. Termos a possibilidade de participar nestes espaços de diálogo científico revelou-se como uma experiência fundamental. Posso afirmar que, todos os exercícios de pensamento que tive oportunidade de desenvolver nestas sessões contribuíram, acima de tudo, para a legitimação das minhas opções enquanto investigadora no campo educacional, como também para a consciencialização dos riscos que comporta fazer investigação em educação.

Reflectimos sobre algumas das principais questões que se manifestaram não só no nosso próprio percurso de investigação, como também na nossa formação enquanto investigador. A relativa instabilidade do estatuto epistemológico das Ciências da Educação foi, em meu entender, o principal impulso para o alargamento de um conjunto de questões, algumas delas com contorno de preocupações e incertezas.

Esta instabilidade que caracteriza a investigação em educação parece, actualmente, acentuar uma tendência para a *expertise* e para estudos baseados em resultados e evidências que podem a ser usados como fonte de legitimação de opções políticas numa lógica de *accountability*.

EXG: Desenvolver e assumir uma voz singular que se exprime sobre algumas dimensões de análise da educação contemporânea parece-me ser um dos resultados dos percursos de formação que são os doutoramentos. Mas, com quem falam as vozes assim construídas? Será

que os trabalhos dos investigadores têm como público-alvo apenas a própria comunidade de investigação?

Ao longo dos seminários, foi interessante ouvir e pensar sobre a relação entre investigador e contexto investigado, especialmente no sentido da multiplicidade de dimensões dessa relação que nunca poderá ser unívoca se equacionada no entendimento de (investigação em) educação que aqui fomos trabalhando. A centralidade destas relações concomitantes ao próprio processo de investigação e que convergem para entendimento e dinâmica participativas da construção do conhecimento parece ser uma resposta possível para assegurar a relevância da investigação em educação e a sua relação com práticas educativas que extravasam o campo das comunidades de investigação.

Assim, apesar de todas as demandas de que acima se deu conta, a questão central da investigação e da sua difícil relação com outras comunidades parece ainda estar longe de se resolver. Afastada que está a ideia intervencionista de que investigamos apenas para melhorar e mesmo corrigir as práticas, apostaria nessa outra que é investigarmos para compreender e assim expandir as possibilidades das práticas de educação.

Mas como se partilha a compreensão construída?

Parece-me ser mais fácil no diálogo interpessoal do que apenas por via da leitura de relatórios de investigação, artigos ou livros. Mas se nas histórias de vida ou nos estudos de caso o diálogo investigador-investigado possa parecer uma estratégia óbvia e simples (e no caso M. L. Couceiro e de A. T. Nascimento, isso foi muito bem sucedido, como se pode verificar nos respectivos capítulos deste livro) o facto é que não o é. São várias razões de que destaco aqui algumas. A linguagem é a primeira

delas, porque o investigador se ocupa da construção de uma problemática cruzada e integra vários discursos sobre a mesma e assim ao comunicar as ressonâncias do seu discurso não são perceptíveis para todos. Por outro lado, a questão do desencontro entre as expectativas dos investigadores e dos investigados é também muito forte, uma vez que a consciência epistemológica, de que acima se falou a partir de Koro-Ljunberg, Yendol-Hoppey, Smith, e Hayes (2009), só se revela a partir de uma abordagem distanciada aos problemas prementes dos quotidianos de educação e com a referência a quotidianos de investigação.

Referências Bibliográficas

- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What makes Education Research "Educational"? *Educational Researcher*, 36, nº9, 529-540.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in a time of learning. *Nordisk Pedagogik*, 54-66.
- Biesta, G. (2009). Disciplinarity and interdisciplinarity in the academic study of education: Comparing traditions and Educational Theorising. Paper presented at the *Annual Conference of the British Educational Research Association*. Manchester. 25 September 2009. Disponível em The Stirling Institute of Education: <https://dspace.stir.ac.uk/dspace/index.jsp>
- Boavida, J., & Amado J. (2006). *Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Correia, J. A. (2000). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-44.
- Gonçalves, T. (2008). *Educação e cognição: construção de um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo*. Universidad de Sevilla – Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla.

- Jörg, T. (2006). Towards a new learning science for the reinvention of education. A transdisciplinary perspective. In *Educational research, policy and practice in an era of globalization. Asia Pacific Educational Research Association International Conference*. disponível em <http://www.lib.ied.edu.hk/cgi-bin/handle.pl?pub=2260/1851>.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Koro-Ljunberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. & Hayes, S. B. (2009). *(E)pistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects*. (AERA, Ed.) Obtido em 5 de 1 de 2010, de Educational Researcher, vol 38, nº 9, pp. 687-699: <http://edr.sagepub.com/cgi/content/full/38/9/687?ijkey=OglVAP/DmLs12&keytype=ref&siteid=spedr>
- Larrosa, J. & Kohan, W. (2002). *O-mestre-ignorante-Jacques-Ranciere. Apresentação*. Obtido em 11 de 1 de 2010, de Scribd: <http://www.scribd.com/doc/21268185/O-mestre-ignorante-Jacques-Ranciere>
- Miller, K. (2009). Implications for researching learning contexts. In R. Edwards, G. Biesta, & M. Thorpe (Edits.), *Rethinking contexts for learning and teaching* (pp. 162-172). Oxon, New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Sousa, J. M. (1997). Investigação em Educação: novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). pp. 661-672. Lisboa. AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.