

Pedro Duarte



Olhar, pensar e ouvir a escola

Rutura com o senso comum,
ética e pluralidade metodológica

Ficha técnica

Título: Olhar, pensar e ouvir a escola

Subtítulo: Rutura com o senso comum, ética e pluralidade
metodológica

Autor: Pedro Duarte

Nota de Abertura: Hugo Monteiro

Ilustração: Carolina f.

Design gráfico: Furar o Cerco

Revisão de texto: Ana Isabel Moreira

ISBN: 978-989-332232

Edição: Furar o Cerco, 2023



furarocerco@gmail.com

Todos os direitos reservados. © Pedro Duarte e Furar o Cerco

Pedro Duarte

Olhar, pensar e ouvir a escola

Rutura com o senso comum,
ética e pluralidade metodológica

Índice

NOTA DE ABERTURA	6
<i>ONDE ANDARÁ NIKANOR?</i> PEDRO DUARTE E A CRÍTICA AO CONFINAMENTO DO EDUCATIVO AO ESCOLAR	6
PORQUÊ ESTE LIVRO? NOTAS SOBRE UM PERCURSO	16
FIRMAR O ESTUDO DA(S) ESCOLA(S) COMO INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	28
PARA LÁ DO POSITIVISMO: (RE)PENSAR O ESTUDO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	62
Repensar os alicerces epistemológicos nos estudos sobre as organizações escolares	88
O processo investigativo: entre a validade e a ética	98
Estudar as organizações escolares: um compromisso ético	99
Estudar as organizações escolares: um compromisso com o conhecimento	112

PLURALIDADE METODOLÓGICA NO ESTUDO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	127
Métodos de investigação	129
Estudos de caso(s)	131
Estudos (de caso) etnográficos	134
(Estudos de caso de) Investigação-ação	136
Estudos históricos	139
Estudos longitudinais e intersectoriais	142
Técnicas de recolha de dados	145
Observação	146
Análise documental	149
Inquérito por questionário	152
Inquérito por entrevista	154
Narrativas biográficas e histórias de vida	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167

NOTA DE ABERTURA

*Onde andar*á Nicanor? Pedro Duarte e a crítica ao confinamento do educativo ao escolar

Este livro, de Pedro Duarte, abre com uma hesitação e inaugura-se em estado de dúvida. Assume uma indecisão de princípio entre “um – ou vários – ponto(s) de partida”, para o que não é bem um manual e não chega a assumir-se como ensaio – resguarda-se, em finta habilidosa, na classificação universal de “documento”.

Esta hesitação entre “um – ou vários – ponto(s) de partida”, alastrando à classificação da natureza da obra, encontra uma formulação ideal no jogo deambulatório do título: *Olhar, pensar e ouvir a escola*. A indecisão de abertura desdobra-se efetivamente no título, tornando-o no mote, rosto de uma proposta crítica em torno da investigação

educacional: *Olhar, pensar e ouvir a escola: Rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica.*

Se tenho razão na minha leitura, dificilmente um título poderia ser mais expressivo ou mais programático ao apresentar *rigorosamente* o território onde se propõe deambular. Aqui, “rigorosamente” significa, também, *hesitantemente*: “um – ou vários – ponto(s) de partida” orienta(m) a reflexão, já que *olhar* a escola não é exatamente a mesma coisa do que *ouvir* a escola. Olhar e ouvir sugerem processos investigativos distintos, cada um designando cautelas metodológicas específicas. Na verdade, tanto o “olhar” quanto o “ouvir” reclamam diferentes modalizações ao “pensar” da escola: “olhar” a escola sugere, num sentido mais vulnerável aos escolhos da tradição positivista, o privilégio da demonstração e da evidência, por quase oposição à “escuta”, menos controlável e mais vivencial. Escutar a escola é já uma outra dinâmica investigativa, onde os pressupostos da curiosidade e da atenção mudam de critérios e diversificam instrumentos. O termo intermédio, separando estrategicamente os campos opostos, é o “pensar”, que designa o exercício intensivo que a escola merece. Graças ao

pensar este *olhar* e esta *escuta* acabarão por reivindicar outros elementos ao gesto de interrogar a realidade educativa escolar, problematizando a articulação entre os alcances éticos, políticos, epistemológicos e metodológicos da investigação, com o posicionamento atuante e comprometido de um educador crítico.

Nesta hesitação responsável, a reflexão de Pedro Duarte, orientada para o que, à falta de melhor termo, se tem designado por “educação formal”, reivindica “ética e pluralidade metodológica” ao recorrente confinamento do educativo ao escolar. Sublinhando esse confinamento, proponho três breves notas de margem.

1. O primeiro tempo desse confinamento diz respeito à sala de aula. Age como se o espaço letivo fosse o palco único para o que é educativamente relevante na escola, concentrando na sala de aula a plataforma de diagnóstico preferencial para interpelar e aferir acerca do processo educativo. Reparem que é um duplo recuo: o educativo confina-se ao escolar, que por sua vez se confina à sala de aula.

Deve-se a Ivan Illich uma das mais célebres e provocatórias formulações deste tipo de confinamento. Para Illich, a circunscrição à sala de aula impede a referencialidade da educação à totalidade da vida, colocando o discurso educativo na mesma atitude denunciada pelo aforismo, de autoria incerta, de quem se limita a apreciar a falange do dedo quando esta aponta para a lua. Assim ficaria o/a professor/a, quando sujeito/a ao confinamento do educativo ao escolar; assim ficaria, igualmente, o/a investigador ou o/a legislador/a. Illich contrapõe educação à escola, o que conduzirá uma descrença da instituição em nome de uma educação “descolarizada”. A solução de Pedro Duarte não assume contornos tão hiperbólicos, ainda que pressuponha também uma dissociação entre o educativo e o tradicionalmente escolar. Pedro Duarte sugere o reassumir da praxis escolar como questão educativa, o que significa que a escola deve retomar a totalidade do campo semântico e experiencial inerente a um conceito vasto e abrangente de educação. Isto vai significar, pelo menos, duas coisas: o reconhecimento e sucessivo combate ao conjunto de práticas, normas e diretrizes determinadas pela circunscrição do educativo ao escolar,

construindo-se, como alternativa, o alargamento do escolar ao educativo, em toda a sua extensão; a investigação, orientada para pensar a escola, deve sair dos padrões e critérios determinados pela “forma-escola”, para passar a nutrir-se de todos os aspetos que caracterizam a realidade interdisciplinar (e transdisciplinar) da educação.

É esta totalidade, esta complexidade, esta vívida emergência que fazem com que o pensamento educativo exceda o império predominante da visão, para se deslocar para a órbita indomesticada da escuta. *Olhar a escola, pensar a escola*, passa a ser necessariamente, também, *ouvir a escola*: escutar os seus corredores, as suas passagens, as suas capilaridades e poderes, as suas vidas palpáveis e as suas relações concretas. Guy Berger, autor que Pedro Duarte cita e preza, batiza por *epistemologia da escuta* essa procura transgressora que nos exige mergulhar no contexto, confundirmo-nos nele, abdicando da posição dominadora de quem se limita a ver à distância. Berger coloca como pressuposto desta escuta a entrega à temporalidade, que é medida de tempo não limitada à objetividade dos ponteiros do relógio ou do toque da campainha de intervalo. Temporalidade

é tempo vivido, não tempo contado. Daí o alargamento metodológico inerente a uma epistemologia que escapa da cristalização dominante do olhar, critério da investigação tradicional, para entrar na abertura à imprevisibilidade do que acontece. Dá azo, se quisermos, à ideia radical segundo a qual há vida na escola e para além dela.

2. Um segundo refluxo deste confinamento do educativo ao escolar surge-nos sob uma formulação aparentemente contraditória: a crise do modelo escolar e, por outro lado, a incapacidade de se pensar para além dele. Constatadas as várias manifestações de deterioração das versões mais tradicionais da forma escola, eleva-se então uma espécie de necessidade de renovação na continuidade, onde os discursos da “inovação pedagógica” surgem como frequentes estratégias para se repetirem práticas velhas em novas roupagens. A visão de uma escola adaptativa, incapaz de gerar transformações e de combater desigualdades estruturais, disfarça-se na sedução decorativa do método e da técnica, sem que se combatam os efeitos de uma despolitização essencial, que acantona a educação aos resultados, aos rankings, aos exames e à disciplina. A

“inovação” passa assim a ser alavanca discursiva recorrente desta espécie de fachadismo psicopedagógico, onde se limita o processo educativo ao desígnio da coesão social ou da naturalização das condições sociais do “preariado”.

O interior da sala de aula, coadjuvado pela máquina burocrática e pela roldana da instituição, confirma, por vezes com espetacularidade e veemência, os desequilíbrios, as hierarquias e as várias expressões das desigualdades sociais. A escola surge, aqui, como expressão institucional de assimetrias, tanto no modo como espelha o presente como nas dimensões de projeção ou de preparação de um futuro, perspetivado como mera continuidade reprodutora do *status quo*. Trata-se, no fundo, de um privilégio da forma-escola ditado por escassez de imaginação educacional, que deveria ser um dos pressupostos da investigação e da praxis em educação.

3. O já designado “Estado Avaliativo” é refém de métricas e tem um apetite voraz por números. A mensurabilidade, outra das consequências do confinamento do educativo ao escolar, opera como se fosse contável tudo o

que é educativamente relevante. Uma vez mais, tanto a prática escolar quanto a investigação que nela se processe ficam reduzidas à frieza da cifra e à rigidez do cálculo. A investigação, limitada à contagem e determinada pela medida, olha para a escola com o cuidado do resguardo, não vá o perfume do tempo inquinare a pureza da razão: incide *sobre*, mais do que mergulha *em*.

Otimista, Pedro Duarte dá ao debate um estatuto de tensão – entre investigação sobre educação e investigação em educação –, que significa que dois contendores estão realmente em disputa e que efetivamente se debatem. Cabe-nos, enquanto leitores e leitoras, dar lastro ao otimismo e força à discussão. Para isso é preciso dar prioridade às margens desprezadas pela quantificação, aos redutos esquecidos pela ordem do visível. Significa, entre outras coisas, devolver aos sujeitos – talvez, prioritariamente, aos alunos e alunas – a centralidade do discurso educativo, acolhendo, para isso, todas as formas possíveis de produção de discurso. Uma vez mais, trata-se de imaginação, desta vez de natureza metodológica. Mas não só. É necessário também diversificar os meios de produção e de divulgação científico-pedagógicos,

pluralizando a linguagem científica e democratizando os seus acessos. O combate ao extrativismo investigativo passa por responsabilizar a investigação, validando-a com as vozes de quem nela participa, convertendo objetos demonstrativos em forças reais de enunciação. E falta também reinstalar o desconforto e a inconformação perante o palco das desigualdades onde desfila a escola pública. O lugar da educação democrática acontece no desconforto atuante para com desigualdades e injustiças, há demasiado tempo acomodadas ao fatalismo da observação e ao quietismo da constatação.

Nicanor é, na canção-poema de Chico Buarque e na delicadeza da sua metáfora, alguém que “tinha mãos de jardineiro/ quando tratava de amor”. A educação reconhece-se na metáfora do jardineiro, cujos antecedentes pedagógicos, de Dewey a António Sérgio, não a isentam da problematização devida. Tantas vezes o jardineiro, na sua vocação escultórica, modela formatos e impõe-se à natureza, para além de garantir saúde e viço às plantas que despontam. Até que ponto, então, essas mãos de jardineiro não representam um cálculo excessivo em domínios tão frondosos e tão inexpugnáveis

quanto os do amor ou da educação? *Olhar, pensar e ouvir a escola*, na proposta de Pedro Duarte, é talvez dar ouvidos e seguimento a um cuidado investigativo que, sem abdicar do recorte meticuloso de um cultivo, não deixa de deambular pelos caminhos da floresta.

Hugo Monteiro

Porquê este livro? Notas sobre um percurso

Este livro¹ surge, essencialmente, como possibilidade de análise do lugar do estudo das organizações escolares. É, predominantemente, um - ou vários – ponto (s) de partida que impelem à necessidade de reconhecer, desde logo, as particularidades da organização escolar, tal como é identificado por Araújo (2014), quando explicita que:

contrariando qualquer ideia de homogeneidade no que concerne à oferta escolar, não há uma escola, isto é, um percurso escolar uniformizado e homogéneo, padronizado, mas antes muitas "escolas" e, por conseguinte, uma enorme diversidade de projetos e de protagonistas que produzem e se vêem continuamente confrontados com discursos, tantas vezes difusos, em que se entrecruzam conceitos, vontades, sentimentos e projetos de vida. Falar de escola (pública, universal), em nome de todos, implica atender à grande pluralidade dos espaços sociais e das variações culturais inerentes, observando-os nas suas específicas articulações com dimensões sociais, culturais e geográficas mais amplas.

¹ Inclui, no mesmo, excertos retirados da tese de doutoramento do autor.

Pressupõe analisar as práticas sociais e as representações que professores, pais e alunos têm dos locais que frequentam, tendo em conta as condições de produção cultural dessas representações e práticas.

Esta perspetiva impele-nos a interpretar cada uma das organizações escolares de acordo com as suas singularidades e, ainda, decorrente daquelas que são as conceções e perspetivas das diferentes pessoas que, diariamente, vivenciam estas realidades. Apesar disso, parece privilegiar-se um processo marcado por olhares – académicos, políticos, jornalísticos, ... – heterónomos, que tantas vezes ignoram o quotidiano das escolas. Contudo, acredito que tal opção é redutora e traduz-se em diferentes simplificações das organizações escolares. Para melhor explicitar este meu posicionamento, importa partilhar o modo como fui contruindo o meu pensamento, no que concerne a esta área de reflexão.

Cheguei à área da política educativa e da administração escolar pela minha formação inicial, quando estudava para ser professor do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Nessa altura, estas questões nem sempre faziam parte do debate educativo

nas outras Unidades Curriculares, pois a interdisciplinaridade era mencionada, mas nem sempre vivenciada. Foi precisamente nesta conjuntura que começou o meu entusiasmo por estas áreas em concreto. Compreendi a necessidade de pensarmos as dimensões organizacionais no seu foco pedagógico. Compreendi a importância de olharmos para os estabelecimentos de ensino como organizações próprias, com tensões e diversidade interna. Compreendi a riqueza subjacente a cada estabelecimento educativo.

Essas constatações foram, aos poucos, ganhando maior coerência, maior relação com outras ideias que maturava e complexificava. Continuei a estudar, a aprofundar o pensamento sobre a organização escolar. Este livro resulta, exatamente, dessa reflexão sobre a escola, sobre este lugar idiossincrático que, inevitavelmente, marca a vida de cada um de nós. É este o meu ponto de partida para melhor dar a conhecer tal espaço de vida, de crescimento, de aperfeiçoamento e de alteridade. Com alguma consternação, fui compreendendo que, não raras vezes, esta dimensão que, no meu entender, é indissociável das realidades escolares e,

por isso, lhe confere uma singularidade diferenciadora, foi sendo ignorada para não dizer “descartada”.

Scapp (2016) considera que essas características decorrem de tendências internacionais que têm privilegiado um olhar sobre as organizações educativas mais racional e técnico do que pedagógico. Por esse motivo, certas preocupações sentidas nas escolas são mais contabilísticas do que educativas; o cumprimento burocrático surge como auto-justificativo, afastado de uma ponderação mais ampla sobre a sua pertinência ou relação com a finalidade social da escola; os valores característicos do ato educativo dão lugar a valores mercantis, marcados pela competitividade e pelo individualismo (English & Papa, 2018; Klees, 2019; Scapp, 2016). Devo admitir que esta caracterização dos estabelecimentos escolares lhes retira a sua essência, o seu funcionamento distintivo. A minha perplexidade cresceu quando compreendi que esse discurso começou a entrar no quotidiano das escolas e, ainda, no discurso dos investigadores e deu-me ainda mais vontade de contribuir para o essencial debate de valorização desta escola, que é essencialmente feita

de pessoas com as suas singularidades, vontades, interesses... vidas!

Se considerarmos as críticas de Giroux (2020; 2022), reconhecemos que tal não se traduz numa transição banal ou aleatória. Pelo contrário. Tanto os estabelecimentos de ensino como os centros de investigação foram, forçosamente, conduzidos para uma lógica mecanicista, reprodutiva e desumanizadora. As escolas encontram-se, hoje, num condicionalismo efetivo, marcado pela pressa, pela ânsia de resultados exigida por administrações mais próximas dos referenciais gerencialistas do que democráticos ou educativos. Um condicionalismo exigido por políticas restritivas face à agência individual e coletiva das pessoas que vivenciam a escola no seu quotidiano, orientada por finalidades internacionais, que nem sempre se adaptam às circunstâncias de cada país e que circunscrevem as organizações escolares a uma função única: contribuir para o desenvolvimento económico. Ou seja, os investigadores – na área das Ciências Sociais e humanas – têm obrigatoriamente de ser produtivos. O foco, agora, é a produção massiva de artigos e outros

trabalhos de natureza científica². A ponderação intelectual passa, então, a ser um privilégio para muito poucos, que não se vergaram às exigências heterónomas. A prerrogativa é: publicar ou “morrer”.

Todas estas características criaram as condições ideais para dificultar a construção de discursos contra-hegemónicos, para retomar práticas predominantemente técnicas da atuação dos docentes e dos investigadores, para negar um devir comprometido com um conhecimento verdadeiramente ao serviço da humanidade. A ciência e a educação são, então, instrumentalizadas para finalidades que não suas.

O conhecimento que é valorizado no currículo ou na investigação científica é, também ele, subalterno a uma espécie de utilitarismo infundado e bacoco. Se retomarmos o pensamento de Giroux (2020; 2022), há uma espécie de legitimação e elevação social da ingenuidade, da ignorância, da acriticidade e passividade. A curiosidade intelectual é assim

² Ressalvo, contudo, que esta preocupação surge legitimada pela ideia - essa sim interessante - de que se deve divulgar e devolver à comunidade a investigação que se faz, como se explica noutros pontos deste texto.

subvertida face a interesses de maior superficialidade, marcados pelo imediatismo e pela trivialidade.

Poder-me-ão alertar para um certo pessimismo nesta caracterização da realidade contemporânea. Talvez os parágrafos anteriores façam transparecer tal posicionamento, mas não corresponde à verdade. Pelo contrário, se avanço com esta publicação é, justamente, porque acredito que o que descrevi não é uma inevitabilidade, pelo que pode ser revertido. Assumo, com uma clara inspiração freiriana (1970; 2002), que o conhecimento e a educação são (possivelmente) fundamentais para poder imaginar presentes mais ‘humanos’ e futuros mais promissores. De facto, se não acreditasse que este trabalho poderia contribuir para algum tipo de reflexão, pouco motivo teria para a sua escrita e publicação.

É, então, esta esperança – que, para alguns, será ingenuidade, mas que prefiro tomar como otimista – que motiva este trabalho e que perpassa a sua escrita.

Com essa vocação, o propósito maior deste livro é argumentar sobre a necessidade de reconhecermos o estudo da escola – ao qual podemos associar olhares provenientes dos

estudos políticos, organizacionais, curriculares e pedagógicos – como investigação em educação. Essa finalidade, porém, requer uma ponderação cuidada, nomeadamente sobre o que entendemos por investigação, educação e, finalmente, investigação em educação. Poderá parecer um detalhe, ou uma visão predominantemente académica face a tais processos, mas não creio que o seja. Acredito, pelo contrário, que a reflexão sobre esses três conceitos é fundamental para um posicionamento epistemológico efetivo, que possibilite uma discussão minimamente suportada. Explicando por outras palavras, a ausência de uma ponderação atenta sobre estes três conceitos e a forma como eles se influenciam mutuamente conduz a modos simplistas – facilmente inocentes – de compreender a investigação em educação, a sua relação com as ações dos agentes educativos, a sua legitimidade – ou ausência dela – social, a forma como é instrumentalizada para finalidades concretas ou assumidamente partidárias.

Em primeiro, saliento que é fundamental afirmarmos que a investigação sobre as organizações educativas se deve estabelecer como uma investigação em educação. Não

podemos, de forma nenhuma, ficar limitados nem a conceitos, nem a correntes de pensamento, nem as estruturas metodológicas que não nos permitem entender o estudo da escola como uma investigação, genuína e implicitamente, educativa. Por outras palavras, não podemos circunscrever a análise destas organizações às referências da gestão ou da economia, como se as escolas se tratassem de uma qualquer outra instituição. Necessitamos que o estudo sobre estes estabelecimentos recupere e se suporte em discursos e em vocações próprias da educação.

Assim, exploro a importância de centralizarmos o estudo das escolas em princípios axiológicos coerentes com os valores morais e éticos que consideramos relevantes para os processos educativos. Não será lógico assumir uma investigação em educação que não subscreva e promova os valores que tomamos como estruturantes para os processos de educação, como a tolerância, a valorização da diversidade, a solidariedade, entre outros (Amado, 2017). A matriz humanista que defendemos para as práticas pedagógicas deverá, igualmente, caracterizar os projetos que desenhamos para melhor compreender as realidades escolares.

Como terceiro aspeto, saliento que as premissas tradicionais sobre a investigação e a ciência são insuficientes (e desadequadas) para analisarmos os estudos em Ciências Sociais e Humanas (Sousa Santos, 2008) e a Educação em particular (Boavida & Amado, 2008). Por isso, é preciso assumir outros referenciais e discursos epistemológicos que não restrinjam a ação dos investigadores a lógicas mecânicas ou de quantificação e, antes, façam sobressair a dimensão criativa e socialmente comprometida (Morin, 2005) que se exige ao estudo das realidades escolares.

Por fim, reitero a imperiosidade de entendermos as escolas e os agentes educativos como mais do que meros objetos de investigação, que podemos manipular ou considerar para a extração de dados (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Num sentido contrário, necessitamos de assumir uma postura humanista em relação aos diferentes participantes que se envolvem nos vários projetos de investigação e que dispensam o seu tempo para os estudos que desenvolvemos.

Estas quatro ideias são, no essencial, os domínios fundamentais do texto. Há, de forma inerente, uma outra ideia que motivou este livro: a convicção de que é possível imaginar

formas diferentes de pensar a investigação e desenvolver projetos que são, simultaneamente, cientificamente suportados e educativamente relevantes porque nos auxiliam a melhor compreender as realidades escolares ou, então, porque contribuem para uma decisão mais ponderada nos diferentes contextos.

Na sequência destas finalidades, organizei este livro em quatro capítulos. No primeiro, desenvolvo uma discussão mais ampla sobre a relação entre educação e investigação, explicando como o estudo sobre as organizações escolares não deve descurar esta articulação. No capítulo seguinte, debato a pluralidade paradigmática associada à investigação em educação e a relevância de não nos condicionarmos por paradigmas positivistas ou neopositivistas, tendo antes a imaginação certa para continuar a desenvolver práticas de investigação relevantes e não aprisionadas aos cânones do paradigma dominante.

Os dois capítulos finais adquirem características ligeiramente distintas. O terceiro evidencia preocupações com o modo como a investigação pode associar-se a determinados princípios éticos e opções metodológicas que, dentro do

possível, contribuam para resultados confiáveis. O quarto e último capítulo foca-se numa espécie de síntese do discutido nos capítulos anteriores, apresentado diferentes métodos e técnicas que podem ser considerados no âmbito dos estudos das organizações escolares.

Como indiquei logo no início, este livro é, fundamentalmente, um ponto de partida. O propósito será instigar a leitura e o leitor, para que este dialogue comigo e, a partir daí, alcancemos outros pensamentos e outras ideias tão ou mais reveladoras do assunto em estudo.

Firmar o estudo da(s) escola(s) como investigação em Educação

Como partilhei em páginas anteriores, importa fazermos sobressair um entendimento humanista e comprometido com o bem-estar dos diferentes agentes escolares, quando assumimos o compromisso de investigar em educação. Essa postura requer uma sustentação ampla sobre os diferentes conceitos específicos associados ao estudo educativo. Dada a organização do trabalho, centrar-me-ei, neste capítulo, em dois dos conceitos que mencionei mais acima: ‘educação’ e ‘investigação em educação’.

Atualmente, existem fortes tensões no âmbito educativo. De algum modo, estas decorrem do confronto entre duas tradições que, de certa forma, perpassam a história da reflexão em educação e que, hoje, continuam em conflito (Thomas, 2013). Inicio pela conceção que, parece-me, conseguiu estabelecer-se como dominante, mais facilmente apropriada, mesmo por aqueles que estudam educação. Segundo tal corrente de pensamento, a *educação decorre da transmissão*

de conhecimento e resulta na aprendizagem de conteúdos e de comportamentos.

Como partilha Dias de Carvalho (2002), a educação assim entendida é reduzida, no essencial, à aquisição de conhecimentos que, idealmente, deverão ser convertidos em comportamentos observáveis. Estamos, então, diante de uma ideia de educação que, no essencial, assenta em duas lógicas. A primeira defende que a educação resulta da obtenção de novos conhecimentos, como a apelidada *educação bancária* de Freire (1970), sendo os educandos, menos conhecedores, educados à medida que o educador, mais conhecedor, lhes transmite informação. Nesta linha de pensamento, a educação faz-se de acordo com posturas verticais. Mesmo que não assumam as características mais autoritárias da educação bancária a que fiz menção, a verticalidade das relações, decorrente da unidirecionalidade (educador → educando) que remete para uma certa hierarquia e conceção mestre-aprendiz, dificulta práticas de intersubjetividade, que à frente destacarei. A segunda advoga que a educação pressupõe uma apropriação do novo conhecimento que é, depois, traduzível na mudança de comportamentos. Essa é, creio, uma das

características mais particulares desta corrente de pensamento que defende que, pese embora a educação possa pressupor algum pensamento ou deliberação interna de cada sujeito, tem, mais ainda, de implicar a modificação de práticas. Tal pressuposto assume, então, que a educação resulta, no essencial, de uma ação externa ao indivíduo capaz de promover a mudança (observável) de comportamentos (Thomas, 2013).

De facto, essa conceção é, atualmente, a dominante. Como melhor expliquei num outro texto (Duarte, 2023), tendem a prevalecer as perspetivas que favorecem a redução da educação à aprendizagem, mais ou menos crítica, mais ou menos consciente, de técnicas (*skills*) a serem dominadas pelos estudantes. Nesta linha de pensamento, a educação pode ser quantificada e, assim, mais facilmente escrutinada e comparada. Ou seja, aquilo que não resulta em comportamentos observáveis não só não é valorizado, como deixa de ser entendido como educativo. Este conceito de educação é particularmente apreciado por diferentes correntes de pensamento que, de algum modo, procuram despolitizar a reflexão em educação, fazendo, sobressair a sua

expressão meramente técnica: as ações pré-definidas e possivelmente replicáveis, desprovidas de suporte pedagógico, sociológico ou ético (Giroux, 2022).

Contudo, esta corrente não é hegemónica. Efetivamente, desde a Antiguidade Clássica, pelo menos, a mesma acompanhou, em paralelo, outros modos de entender a educação (Thomas, 2013). Por esse motivo, apesar da crescente importância atribuída a uma conceção restrita dos processos educativos, existem outras baseadas em posturas contrárias a um modo que, assumo, me parece redutor para compreender a educação, as práticas e os agentes educativos. Partindo dessas ideias tão diferentes como as de Kaukko, Francisco e Mahon (2020) ou Freire (1970), importa não reduzir a educação a meros exercícios de adaptação comportamental, antes valorizar a sua relação com a transformação dos agentes e, também, das sociedades.

Se recuperarmos os contributos de Boavida e Amado (2008), podemos, aliás, assumir que a corrente de pensamento que acima descrevi é incapaz de compreender e abarcar a complexidade subjacente ao processo educativo, porque não reconhece, verdadeiramente, como a educação é,

implicitamente, um processo constitutivo dos indivíduos e das diferentes comunidades. Por esse motivo, sugiro tomarmos em atenção as conceções de Kemmis e Edward-Groves (2018) que destacam como

através da nossa educação, tornamo-nos cada vez mais conscientes de como somos constituídos intersubjectivamente. Através da nossa educação, somos iniciados em formas de compreensão no meio comum da língua, no espaço semântico, na dimensão cultural-discursiva da intersubjetividade. Através da nossa educação, somos iniciados em formas de ação, no meio de atividade ou trabalho partilhado, no espaço-tempo físico, na dimensão material-económica da intersubjetividade. Terceiro, através da nossa educação, somos iniciados em formas de nos relacionarmos uns com os outros e com o mundo, no meio partilhado de poder e solidariedade, no espaço social, na dimensão sociopolítica da intersubjetividade. (pp-16-17)

Neste sentido, a educação está associada ao modo como, em diálogo, os diferentes agentes se envolvem no mundo, com os outros, com a cultura, com o passado e o presente (Biesta, 2017; Meirieu, 2022). De forma complementar, podemos, também, entender a educação como um processo de aperfeiçoamento (Amado, 2017), pelo qual o

autodesenvolvimento, a autoexpressão e a autodeterminação, individuais e coletivas, concorrem para um certo bem comum, uma certa melhoria da humanidade (Kemmis, et. al, 2014). Como tal, resulta como profundamente insuficiente não salientar a educação como algo multidimensional, que requer uma ponderação ampla sobre distintos domínios humanos, como a cultura, a moral, as relações sociais, o bem coletivo, o próprio conceito de humanidade, entre outros.

Esta multidimensionalidade a que faço referência dialoga com a ideia de Amado e Boavida (2008), quando os autores descrevem a educação como uma *realidade complexa*, promotora da melhoria individual e coletiva. De facto, creio que é fundamental assumirmos esta complexidade do conceito, do fenómeno e das ações educativas, porque, de outro modo, ora a reduzimos a uma dimensão meramente técnica, vocacionada para a instrução ou para o treino, ou a limitamos a aspetos desenvolvimentistas e comportamentais, que ignoram a natureza interativa e interconstitutiva da humanidade.

Será importante, então, destacar a educação na sua natureza complexa, pela qual o individual e o social estão em

interação; a aprendizagem e o esquecimento dialogam; os passados, os presentes e os futuros (individuais e coletivos) se relacionam; o singular e o coletivo interagem; a mudança observável e invisível dançam ecleticamente. De acordo com este posicionamento, a educação é, inevitavelmente, tão complexa como a humanidade, pelo que irá requerer tantas linhas de deliberação, reflexão e estudo como essa mesma humanidade. Tal conceptualização é, então, ponto de partida para melhor compreendermos o que é, ou pode ser, a 'investigação em educação'.

Sobre esta reflexão, existem três tensões que importa salientar:

- i) a tensão associada à pertinência de uma investigação em educação;
- ii) a tensão associada à existência de uma investigação em educação;
- iii) a tensão entre 'investigação sobre educação' e 'investigação em educação'.

A primeira tensão está relacionada como, em diferentes domínios sociais e políticos, se entende e legitima a investigação em educação. Existem duas ideias que gostaria de destacar a este propósito.

Desde logo, a existência de uma área de estudos específica sobre educação (Boavida & Amado, 2008). A este propósito, a conceção de Wellington (2015) é particularmente elucidativa. De acordo com o autor, a educação é um tema que, enquanto comunidade, discutimos com alguma realidade, faz parte das reflexões privadas, das iniciativas da comunicação social, dos debates políticos, entre outros. Explicando de outra forma, a educação faz parte do discurso quotidiano. Por esse motivo, o autor considera que, no espaço público, se generalizou a ideia de que não existe uma especificidade epistemológica ou científica que esteja associada a este campo. Nas suas palavras, «é um tema que a maioria das pessoas considera ser um especialista (todos nós fomos à escola, apesar de tudo)» (Wellington, 2015, p. 4). Essa postura, de algum modo, descredibiliza a necessidade de haver um estudo sistemático sobre educação, que possibilite uma compreensão mais

suportada sobre as organizações, os agentes e as práticas educativas.

Na realidade portuguesa há uma expressão que, em grade medida, traduz essa desvalorização dos conhecimentos específicos em educação, enquanto área de investigação: o *eduquês*. Como explica Magalhães (1998), esta designação decorre da ideia de que existe um *corpus* particular de conceitos, ideias e opções linguísticas que, sendo particulares das ciências da educação, são de difícil apreensão pelo senso comum. Este termo, porém, encerra em si mesmo uma conotação negativa. Não visa, apenas, identificar a existência de uma linguagem específica das ciências ou dos estudos em educação, assume uma crítica a essa linguagem, defendendo-se que é possível e desejável investigar em educação sem estes conceitos que lhe são próprios, relegando tal vocabulário específico para o domínio da *ciência oculta*. Na senda do trabalho Fino (2014), necessitamos de reconhecer que a crítica feita ao *eduquês* não decorre de uma ponderação científica ou epistemológica cuidada. Deriva, acima de tudo, de uma postura ideológica concreta, que favorece a desvalorização profissional e simbólica dos docentes, que visa uma maior

concentração curricular em determinadas áreas científicas e, sobretudo, que favorece a escolha dos pais como a solução para os problemas educativos.

Como procurei evidenciar, essa tensão estabelece-se, acima de tudo, como a desconsideração daqueles que são os discursos, conceitos e técnicas específicas da investigação em educação, por se considerar que não é necessário um substrato linguístico e teórico específico para de estudar os processos e instituições educativas. Efetivamente, como esclarecem Boavida e Amado (2008) e Fino (2014), será importante que a investigação em educação dialogue com o discurso e o próprio senso comum, mas não para ficar encerrada nele. Por outras palavras, é importante estabelecermos

uma «ruptura» com o senso comum, o que, além de não ser fácil, exige, à partida, ser bem entendido. Não se trata de propor o «desperdício da experiência» em favor de um cientificismo arrogante e ilusório; pelo contrário, trata-se de interpretar e agir com precaução, circunscrevendo os limites da credibilidade da opinião, obedecendo às exigências de rigor que a ciência não pode deixar de colocar, seja qual for o paradigma em que nos posicionemos, e procurando

incorporar, quer no conhecimento científico quer no senso comum, o que se comprovar ser verdadeiro e útil (interpretamos assim o sentido da «ruptura com a ruptura epistemológica» e o necessário caminhar de uma «ciência prudente» para uma «vida decente», de que fala Sousa Santos, 1989). (Amado, 2011, pp. 51-52)

Mas existe, ainda, uma outra dimensão associada a esta tensão, a sua finalidade.

Este aspeto remete para a segunda linha de discussão que me parece importante salientar, a instrumentalização da educação. Como identifica Guerra (2018), atualmente, distintas correntes procuram instrumentalizar a investigação em educação para propósitos muito concretos, asseverando que a investigação em educação realmente útil é aquela que tem uma aplicabilidade imediata. Na sequência de tal perspetiva, a investigação em educação só terá relevância se puder ser convertida, por parte dos diferentes agentes educativos, em decisões operacionais concretas. Por esse motivo, um conjunto grande de trabalhos vocacionados para auxiliar a decisão política, não raras vezes estabelecidos como estudos de natureza quantitativa, emergem como contributo para que os diferentes decisores possam tomar decisões com

base em evidência(s), o que, na realidade, se traduz numa governação por números (Teodoro, 2017). De algum modo, estes trabalhos procuram esconder os posicionamentos ideológicos considerados pelos governantes, na tentativa de apresentar as suas propostas políticas como técnica ou ideologicamente neutras (Biesta, 2010). A este propósito, é fundamental salientar os contributos de diferentes *think tanks* que procuram, ativamente, influenciar as políticas educativas internacionais (English & Papa, 2018; Klees, 2019). Assumindo uma postura especialmente crítica, defendo que diferentes organizações – como Heritage Foundation ou Cato Institute – publicam diferentes trabalhos que, no essencial, visam atribuir um aparato científico a um conjunto de posturas que têm como alicerce opções ideológicas. Pese embora sejam trabalhos de natureza predominantemente quantitativa, há, na definição dos critérios ou no modo como se enquadra o problema, um viés ideológico que, desde logo, condiciona os resultados considerados.

Um outro tipo de trabalhos ganha especial relevância na contemporaneidade: a realização de estudos que visam estabelecer *aquilo que funciona*, no âmbito da prática

educativa. Explicando por outras palavras, há um crescente interesse no desenvolvimento de projetos de investigação que, no geral, pretendem descobrir as melhores técnicas a serem usadas pelos professores, nos vários contextos (Duarte, 2023). Esta postura investigativa e metodológica é conducente com uma determinada conceção de educação e docência e, por esse motivo, estará mais preocupada com a técnica do que com a deliberação pedagógica; mais vocacionada para definir perfis de atuação rigorosos do que para desenvolver profissionalmente diretores e educadores; mais interessada na descoberta da norma do que na compreensão do fenómeno e dos seus agentes (Giroux, 2020). Numa pequena investigação recente (Duarte & Fonseca, 2023), tive a oportunidade de mostrar essa mesma tendência. A nível internacional, há uma prevalência de estudos de natureza instrumental e utilitária, focados na validação de instrumentos ou técnicas, reduzindo-se outros modos de entender a (investigação em) educação, menorizando-se práticas pelas quais os agentes educativos são os protagonistas, como ficou patente com a residual presença de estudos de investigação-ação. Encontramo-nos, então, num contexto que procura favorecer e legitimar uma certa

pedotecnia (Dias de Carvalho, 2002) ou uma *pedagogia científica* (Amado & Boavida, 2008).

Importa salientar, ainda, que esses estudos são aqueles que obtêm maior legitimidade social. Como esclarece Wellington (2015) – a propósito de um pequeno estudo focado nas notícias de jornal –, a comunicação social parece atribuir maior importância a investigações que convergem com as características descritas. Por esse motivo, a maioria da população terá, predominantemente, acesso a estudos de natureza quantitativa, focados na identificação de “regras” a serem universalmente consideradas como: ‘os estudantes devem ler uma hora por semana’ ou ‘o ensino da música favorece o sucesso escolar’. Como explica o autor, esses exemplos decorrem de uma postura mais abrangente da comunicação social, relacionada com uma certa simplificação dos resultados da investigação, mas, também, ilustrativa de uma determinada concepção de ciência que valoriza certos estudos, ao mesmo tempo que desconsidera outros.

Essa concepção apresentada pela comunicação social relaciona-se com a segunda tensão a que fiz menção *associada*

à existência de uma investigação em educação. Sobre esta ideia, o trabalho de Carr (2002) é particularmente elucidativo quando partilha o seguinte:

"Suponho que ninguém", escreveu D. J. O'Connor, "acredita que a educação é em si mesma uma ciência..... É, antes, um conjunto de atividades práticas que estão no centro da aplicação de várias ciências". O facto de esta visão da educação como uma "ciência aplicada" ser geralmente incontestada e incontestável indica a força da tradição empirista britânica. Segundo esta perspectiva, a "ciência" é uma coisa e a "educação" é outra. A ciência é uma atividade teórica, independente dos valores, preocupada apenas com a procura desinteressada do conhecimento empírico; a educação é uma atividade de pregação, dedicada à promoção dos valores humanos e dos ideais sociais. Aqui como noutros lugares, o empirismo impõe os seus rígidos dualismos entre facto e valor, conhecimento e ação, teoria e prática. E, nestes como noutros aspetos, estas distinções conceptuais sustentam uma divisão institucionalizada do trabalho, baseada numa ideologia de domínio intelectual. (p. 142)

O retratado nesta citação reforça, por um lado, a perspectiva utilitária e técnica dos estudos que são valorizados, nomeadamente ao assumir uma cisão entre o plano de

investigação (da responsabilidade dos investigadores, dos centros de investigação e instituições de ensino superior) e o plano da ação (da responsabilidade dos docentes do ensino básico e secundário e dos estabelecimentos escolares) que assume uma postura de consumo do conhecimento científico produzido no plano de investigação. Além disso, a citação estabelece uma postura que, de certa forma, nega ontologicamente a investigação em educação. Ao defender uma espécie de proteção da investigação em educação ao *contágio* da prática, nega a possibilidade de o conhecimento de educação emergir em profunda relação com os estabelecimentos e agentes educativos. Estas duas posturas, de forma articulada, possibilitam, na sua dimensão mais radical, negar a própria existência de uma investigação em educação como um campo de estudos autónomo, com propósitos, estruturas, regras e metodologias próprias.

Existe, a este propósito, uma corrente complementar. Como é apresentado por Boavida e Amado (2008), como a Educação assume, por definição, uma dimensão ideológica – associada à conceção de cidadão, de sociedade, de escola, de aluno, etc., defende-se que é um domínio, inevitavelmente,

afastado do campo da ciência e mais próximo do âmbito da reflexão filosófica. De acordo com esta postura, a educação nunca poderá ter uma cientificidade interna, dado que se preocupa, predominantemente, com aspetos relacionados com a axiologia, com a ideologia e com a utopia que, dada a sua natureza, não poderiam ser investigadas como uma outra qualquer ciência.

Os mesmos autores enquadram duas outras ideias que me parecem importantes salientar como impeditivas da afirmação e reconhecimento da investigação em educação. Uma está associada à incerteza da educação – decorrente da complexidade que em cima fiz referência – que se traduz na impossibilidade de estabelecer, com *rigor e exatidão*, verdades com um nível de certeza mínimo para que possam ser tomadas com científicas. Nesta linha de pensamento, o fenómeno educativo, devido às suas características internas, é, por definição, marcado por demasiadas variáveis que impossibilitam uma investigação que garanta a verdade dos resultados obtidos.

Uma outra, em parte proveniente da anterior, prende-se com a inexistência de um *objeto* de estudo autónomo.

Assumindo a complexidade inerente à educação, justifica-se a necessidade de parcelar e disciplinar o seu estudo. Por consequência, a educação converte-se num objeto a ser estudado de acordo com as lentes, as estruturas de pensamento, as opções metodológicas e os conceitos de outras ciências – nomeadamente a Psicologia ou a Sociologia. Esta fragmentação do estudo garantiria maior veracidade à investigação e negaria a necessidade de um estudo autónomo em educação. Meramente como exemplo, podemos recordar a forma como a Pedagogia, no início do século XX, era, naturalmente, assumida como uma espécie de subárea da Psicologia, não se justificando a sua autonomização (Amado & Boavida, 2008).

O descrito anteriormente evidencia a dificuldade de a educação se estabelecer como uma área de investigação autónoma, com os seus referenciais e discursos específicos. Apesar do indicado, e como melhor explicarei a seguir, a investigação em educação ganhou progressivo reconhecimento, conseguindo estabelecer uma *família de ciências* dedicada ao estudo sistemático e integrado da educação (Amado, 2011).

A última tensão que é importante discutir prende-se com a distinção entre *'investigação sobre educação'* e *'investigação em educação'*. Esta categorização provém das propostas de Berger (2009) e permite-nos compreender como é possível estudar a educação de acordo com duas racionalidades distintas.

A primeira corrente – *investigação sobre educação* – corresponde a estudos que, na sua génese, não assumiam propósitos educativos (Guerra, 2018). Efetivamente, será aquela com maior tradição no âmbito das ciências sociais e humanas. Como já referi, existem diferentes projetos de investigação que, partindo de outras áreas científicas como a Psicologia, a História, a Sociologia, Economia, ou a Medicina, procuram ou estudar os fenómenos e agentes educativos, ou contribuir com novo conhecimento que pode ser relevante para a educação sem, com isso, se afastarem dos discursos e métodos particulares destas disciplinas de origem (Amado, 2017; Dias de Carvalho, 2002). É essa pluralidade de correntes disciplinares a estudarem a educação que levam Boavida e Amado (2008, p. 208) a apontar a educação como um «objeto

“ocupado” e partilhados pelas [diferentes] Ciências Humanas». Devemos, contudo, não assumir que tal se traduz numa fraqueza ou pobreza desses trabalhos. De facto, temos, no âmbito da educação, uma herança relevante de trabalhos que se inscrevem nesta categoria. Autores como Piaget ou Bourdieu foram (e são) referenciais fundamentais para a reflexão educativa, mesmo que tenham integrado o seu trabalho em estruturas disciplinares específicas, nomeadamente a Psicologia e a Sociologia.

Importa, contudo, estar atento a certas fragilidades associadas a esta corrente. Destacarei, brevemente, três. A primeira – à qual, aliás, já fiz menção – relaciona-se com a fragmentação do estudo e com a dificuldade de, através de trabalhos de natureza disciplinar, estabelecer uma certa unidade conceptual e discursiva (Boavida & Amado, 2008). No fundo, a investigação sobre educação, ao preservar as correntes de pensamento e as estratégias metodológicas das disciplinas de origem, pode dificultar a compreensão da especificidade da educação e, também, da sua amplitude e coerência interna, que pressupõe um posicionamento próprio sobre o conceito de educação. Desta forma, assumo que a

investigação em educação requer o reconhecimento de que a compreensão deste campo ultrapassa a mera adição dos contributos das diferentes ciências humanas, valorizando-se antes a integração e o diálogo.

A segunda, que em muito se articula com a anterior, decorre da tentativa de manter a *pureza* da ciência (Berger, 2009). A ideia de ciências puras corresponde, exatamente, à defesa da existência de disciplinas histórica e epistemologicamente consagradas e que necessitam de conservar os seus alicerces conceptuais, as suas racionalidades e suportes epistémicos e, ainda, os seus métodos específicos. Por esse motivo, o diálogo com outras disciplinas, outros discursos e outros termos conduziria a uma alteração das disciplinas originais, poluindo-as. Num outro sentido, estas conceções privilegiam um conhecimento de matriz predominantemente (ou exclusivamente) teórico, pelo que a preocupação com a dimensão prática – e a educação, dadas as suas características, pressupõe um estudo e deliberação dos contextos de prática – traduzir-se-ia numa diminuição da sua pureza científica. Como tal, na tentativa de se garantir a pureza científica destas disciplinas, poderá ser mais difícil optar por

projetos de natureza interdisciplinar ou, então, conceber estudos de natureza praxiológica.

Por fim, em terceiro, destaco a necessidade de articular linguagens e concepções com as particularidades dos fenómenos educativos. Como referi nas páginas iniciais deste capítulo, a educação apresenta características ontológicas e axiológicas próprias, marcada pela herança das teorias da educação que nos permitem melhor enquadrar o conceito e a sua relação com cada indivíduo e com a sociedade em sentido lato (Freire, 1970). Estas características pressupõem, então, que a investigação em educação se suporte em ponderações sustentadas e coerentes sobre a educação, sobre os seus princípios éticos, as suas finalidades humanas e políticas, sobre as suas dimensões antropolíticas e sociológicas, entre outras. Assim, a teoria da educação surge como uma condição *sine qua non* para a sua investigação (Boavida & Amado, 2008; Dias de Carvalho, 2002). Pese embora não exista um discurso uniforme ou dogmático no âmbito da educação, existe uma certa linguagem, uma matriz humanizante e democratizadora, focada na educação como uma interação social, como eixo transversal à ideia de educação contemporânea (Biesta, 2010;

Giroux, 2020; Kaukko, Francisco, & Mahon, 2018). Como tal, necessitamos de reconhecer que existem disciplinas científicas que, pela sua natureza, podem, ou não, articular-se coerentemente com tal posicionamento. Como exemplo, faço menção ao modo como o foco no indivíduo, mais associado à Psicologia (Amado, 2011), pode não ser suficiente para a discussão pedagógica ou, então, a forma como a linguagem da Economia é, não raras vezes, contraditória em relação ao discurso educativo (Scapp, 2016), o que obriga a uma ponderação mais cuidada quando integramos estas duas disciplinas no estudo educativo.

A segunda corrente – *investigação em educação* – não nega os contributos dessas disciplinas – ou áreas disciplinares mais particulares como História da Educação ou Antropologia da Educação – para a reflexão educação. Assume, porém, que, devido às suas estruturas disciplinares e às suas finalidades científicas, são insuficientes para uma compreensão sistemática da educação. Por conseguinte, a investigação em educação reforça a necessidade de existirem estudos de investigação que têm, na sua génese, uma dimensão educativa

(Guerra, 2018). Assim, saliento duas ideias que permitem melhor compreender esta preocupação.

Por um lado, a investigação em educação liga-se a uma ideia de *dupla mestiçagem*, como indica Berger (2009), já que, de acordo com o autor,

em educação não há investigação pura. Em primeiro lugar, porque na investigação *em* educação, ao contrário da investigação *sobre* a educação, nunca nos encontramos num processo exigindo a escolha de um só referente disciplinar, como por exemplo o referente económico ou sociológico. Em segundo lugar, porque ela nunca se desenvolve num processo independente dos sistemas de valores e de ação dos atores intervenientes numa prática educativa. (p. 185)

De acordo com a citação, conseguimos, desde logo, compreender que a investigação *em* educação não necessita de ficar encerrada nos *cânones* das disciplinas puras. Assumindo o carácter criativo da investigação em educação, (Johnson & Christensen, 2020), não existe a obrigatoriedade de restringir as práticas investigativas a estratégias metodológicas puras ou a conceitos disciplinarmente limitados; a impureza da investigação em educação permite um diálogo original entre conceitos, entre técnicas e entre instrumentos, num exercício

não circunscrito a barreiras disciplinares, assumindo a relevância – ou, até, imperiosidade – de uma investigação eminentemente interdisciplinar (Amado, 2017). De forma complementar, a citação evidencia, desde logo, a necessidade de se entender que a investigação em educação se faz, sempre, de acordo com pressupostos éticos, afetivos e, até, morais, particulares dos investigadores, pelo que há uma impossibilidade de extrair estas dimensões dos estudos em educação.

Por outro lado, a investigação em educação, devido à sua vocação educativa (Guerra, 2018), facilitou a definição de campos particulares de investigação, que não têm origem em nenhuma disciplina científica anterior, mas que são, fundamentalmente, campos de estudo próprios da educação. A este respeito, saliento áreas disciplinares concretas que emergem de preocupações educativas, como os estudos curriculares, a educação e formação de adultos, a avaliação (em tempos entendida como docimologia, composta por docimástica e doxologia), a pedagogia ou as didáticas específicas (Amado, 2017; Dias de Carvalho, 2002). O que caracteriza cada um destes domínios de investigação é o facto

de, mesmo que dialoguem com outras áreas científicas, terem surgido no interior da educação, como forma de atentar, com mais ponderação, nos fenômenos educativos. Por esse motivo, os contributos destas áreas disciplinares serão, sempre e inevitavelmente, educativos, porque visam não só facilitar uma compreensão mais sustentada dos fenômenos, realidades e agentes educativos, como, de algum modo, também contribuir para as decisões, efetivas, que são necessárias em cada contexto de prática. A *investigação em educação* «não pretende oferecer um manual técnico para uma mecânica da prática ou da educação, mas uma forma de compreender e interpretar a vida da prática e da educação com o intuito de melhor apreciar as suas consequências e encontrar formas de transformar as coisas no interesse do bem para a humanidade» (Kemmis & Edward-Grooves, 2018, p. 146).

Como evidencio pelo título do capítulo, a minha atenção incide, particularmente, na investigação *em* educação. Como ponto de partida, e embora pareça ser uma ideia simples e por demais evidente, creio que importa, desde logo, assumirmos que a investigação em educação e as diferentes disciplinas

académicas que lhe estão associadas apresentam características específicas que a afastam das ciências físicas e naturais (Ramos do Ó, 2006) e a aproximam das ciências humanas e sociais (Dias de Carvalho, 2002). Explicando por outras palavras, a investigação no âmbito educativo apresenta alicerces conceptuais e metodológicos que, no essencial, resultam de diálogos com outras áreas no domínio social, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, entre outros. Como tal, torna-se necessário que os estudos em educação integrem os contributos provenientes de diferentes domínios (Jackson, 2011), mas que não fiquem limitados a eles, antes os considerem para uma interpretação mais complexa e multiperspetivada da educação.

Assumindo essa proximidade com as ciências humanas e sociais, a investigação em educação, quando entendida como um processo sistemático, possibilita que, de modo contínuo e articulado, se alcance uma resposta para diferentes questões associadas às dinâmicas, realidades e processos educativos (Creswell, 2012). A par do referido, parece-me relevante destacar que é, em parte, a complexidade da educação – dos seus agentes, das interações entre eles, das realidades onde

agem, das ações que desenvolvem, dos resultados dessas ações, ... – que legitima a necessidade de se desenvolverem diferentes estudos e projetos investigativos que a têm como objeto de estudo (Amado, 2011). E talvez a mesma educação permita explicar a existência de uma certa ambiguidade sobre o que consubstancia, na realidade, a investigação (em educação), relativamente aos seus focos, métodos, problemas e questões (Ball & Forzani, 2007; Estrela, 2007).

Recuperando o que já indiquei, e partindo de Davis (2008), destaco que a prática investigativa em educação pressupõe uma linguagem própria, um modo de pensar específico, que, nem sempre, possibilita um diálogo regular com os agentes educativos que atuam nos contextos escolares. Por conseguinte, e tendo como base a perspectiva de Ball e Forzani (2007) e Dias de Carvalho (2002), defendo que a investigação em educação, diferenciando-a da investigação sobre, deverá ter, de modo subjacente, uma efetiva preocupação com as dinâmicas educativas reais.

Explicando por outras palavras, mesmo não apresentando um entendimento linear e hierárquico (investigação → prática), é importante que os estudos em educação não surjam

alienados das realidades escolares e tenham potencial mobilizador para (e transformador das) práticas pedagógicas. Embora, como fazem Boavida e Amado (2008), reconheça que a educação e a sua investigação não se restringem às realidades escolares, subscrevo a linha de pensamento de Cohen, Manion e Morrison (2018), que consideram que a investigação em educação deverá promover, direta ou indiretamente, uma reflexão sobre o (ou a alteração de práticas associada ao) ensino e a aprendizagem. Mais ainda, recorro à perspetiva de Ball e Forzani (2007) que advogam que a investigação em educação é o processo, por excelência, de melhoria das práticas educativas. Com uma assunção talvez mais incisiva, Shank, Pringle e Brown (2018) defendem que a investigação em educação é um pilar estrutural em qualquer sistema educativo, sem o qual aquele último estagnaria e seria incapaz de responder aos desafios e necessidades em constante mutação.

Destaco, contudo, e como alerta Davis (2008), que a investigação em educação, mesmo aquela que assume uma maior relação com as realidades contextuais e com as dinâmicas pedagógicas, associada, por exemplo, à

investigação-ação ou à *investigação aplicada*, não pode ser entendida como um processo que possibilita a inequívoca generalização de ações educativas ou de estratégias pedagógicas. De acordo com o autor, qualquer conhecimento desenvolvido no âmbito das Ciências da Educação poderá ser relevante para a prática dos educadores e professores, não porque ocasione a formulação de respostas pré-definidas, mas porque permite uma melhor compreensão da realidade e dos processos educativos, e auxilia, por isso, a tomada de decisões. Defende-se, então, que a investigação em educação

deve desenvolver teorias da prática educativa que se enraízem nas experiências e situações educativas concretas dos profissionais e que lhes permitam enfrentar os problemas educativos a que essas experiências e situações dão origem. (Carr & Kemmis, 1986, p. 215)

A investigação em educação afirma-se, assim, subjacente à necessidade de se compreenderem os fenômenos e as realidades educativas, não ficando limitada às percepções de senso comum ou, então, vinculada a dinâmicas meramente conceptuais, potenciando antes uma ação educativa mais sustentada e fundamentada (Amado, 2011; 2017). Por esse

motivo, tem uma amplitude assinalável, dado que a complexidade da educação e a sistematicidade da sua investigação devem fazer-nos

considerar fenómenos e aspetos que parecem circunscrever-se, no seu interior, de um modo mais reduzido e limitado, como, por exemplo, a organização de uma determinada instituição escolar, uma turma, ou, mesmo fenómenos como a indisciplina, o insucesso escolar, o próprio acto de ensinar, de formar, etc.. Estas realidades, apesar de circunscritas, só serão compreendidas, de facto, no quadro de uma realidade sistémica, onde quase sempre só a complexidade do problema é indubitável, e onde, como vimos, toda a compreensão redutora e apressada não dará conta de todas as faces do problema. (Boavida & Amado, 2008, p.193)

As ideias apresentadas acima são, na realidade, o elemento-chave que pretendo destacar. Embora exista uma tendência para valorizar, nos estudos das organizações educativas e, em certa medida, nas políticas educacionais, alicerces metodológicos e conceptuais específicos da Administração, em sentido lato (Lima, 2014; 2018), parece-me fundamental contrariar essa conceção. As dinâmicas organizacionais, os processos de gestão, os funcionamentos de

cada estabelecimento escolar, no seu todo, têm, implicitamente, dimensões educativas (Bolívar, 2019). Por esse motivo, qualquer tentativa de estudar estas organizações com fundamentos teóricos e metodológicos que não o educativo incorre, na realidade, numa desconsideração daqueles que são os aspetos idiossincráticos destas instituições, a sua finalidade e os seus princípios (Scapp, 2016). De facto, ao optarmos por desconsiderar, no estudo das organizações escolares, os discursos, os conceitos e os métodos típicos da investigação em educação estamos, acredito, a reconfigurar, grosseiramente, a própria ontologia institucional do que pretendemos analisar.

É fundamental, pois, que os estudos das organizações se inscrevam em heranças educativas mais amplas. De outro modo, como alerta Eacoot (2018), a investigação e a prática no âmbito da gestão e da liderança educativa irão sucumbir a trabalhos focados nas “melhores práticas” ou na medição do “impacto”, decorrentes de posturas técnicas e instrumentais que desconsideram (ou, na pior das hipóteses, negam) a necessidade do diálogo e da articulação entre este campo de investigação e outras áreas de estudo da educação,

inviabilizando, por isso, as idiosincrasias das escolas. De acordo com esta tendência, não é necessário um posicionamento educativo para investigar as organizações escolares ou, numa postura mais radical, não é necessário conhecer verdadeiramente os contextos ou os seus agentes, pois a racionalidade administrativa servirá para a análise destas instituições.

Deste modo, considero que é fundamental entendemos a investigação em políticas educativas e administração escolar como uma investigação *em* educação e não uma investigação *sobre* educação. Ainda que possamos dialogar com os contributos da ciência política, da teoria política, do estudo das organizações, da gestão (em sentido lato), entre outros, não devemos sobrepor esses contributos àqueles que são próprios da educação. Precisamos, então, de firmar convictamente que a investigação das organizações escolares é, por si só, uma investigação com propósitos educativos, porque focada em «contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas [educativas]» (Amado

& Boavida, 2008, p.198). Por esse motivo, estes estudos necessitam de ter um sólido fundamento educativo, que integra, simultaneamente, uma reflexão sobre as dimensões epistemológicas, ontológicas e axiológicas da educação (Guerra, 2018). Os estudos sobre as políticas educativas e a administração escolar deverão, então, estabelecer este nexo fundacional com preocupações eminentemente educativas, e que afetam o cotidiano de estudantes, professores, diretores e outros agentes educativos.

Para lá do positivismo: (Re)Pensar o estudo das organizações escolares

Como apontado atrás, a investigação em educação não se apresenta como algo uniforme, de suportes ou estratégias universais. De facto, a investigação em educação pauta-se pela diversidade, pela pluralidade metodológica, pela diversidade de referenciais teóricos e epistémicos. É esta dimensão epistemológica que abordarei no presente capítulo.

Segundo Estrela (2011), a investigação em educação pressupõe

tácita ou expressamente, uma tomada de posição sobre o tipo de epistemologia que sustenta os seus pressupostos e de onde decorrem os princípios de validade que permitirão avaliar a correção do processo e a legitimidade dos resultados obtidos (p. 197).

A clarificação do paradigma é pertinente, uma vez que permite sustentar, em parte, as opções metodológicas e de análise subjacentes a qualquer dinâmica investigativa, assim como auxiliar as práticas de comunicação associadas (Coutinho, 2013; Egbert & Sanden, 2014). A este propósito,

como explicam Amado e Boavida (2008), é relevante ter em atenção que o período inicial das Ciências da Educação, entre o final do século XIX e o início do século XX, foi amplamente marcado por um entendimento positivista do processo investigativo ainda influenciado por outras duas áreas de estudo: a Psicologia e a Medicina. No entender de Dias de Carvalho (2002), essa aproximação surge como resultado da rutura com a Filosofia (da Educação), que originou diferentes tensões de cariz epistemológico, no interior da comunidade científica, nomeadamente entre uma linha de pensamento que perspetivava a autonomia das Ciências da Educação e uma outra, divergente, que subalternizava, num entendimento quase aplicacionista e instrumentalista, as Ciências da Educação às outras ciências (humanas e/ou sociais).

Para Estrela (2007), apesar da tentativa de consolidação das Ciências da Educação como um campo de estudos autónomo, a investigação educativa, até às décadas de 1960 e 1970, teve como conceções dominantes aquelas que a remetiam para processos que visavam a aplicação, nos contextos educativos, das teorias e princípios desenvolvidos por outras disciplinas. Prevalencia assim, quase de modo

imediatos, uma visão muito circunscrita, de raiz oitocentista, da pedagogia e da investigação educativa que, quase em exclusivo, as ligava à *psicologia aplicada* (Amado & Boavida, 2008; Carr & Kemmis, 1986; Ramos do Ó, 2006).

Porém, note-se que esta aproximação teve, entre outras, a preocupação de mobilizar os princípios científicos para o estudo da educação, em oposição àquilo que eram (e talvez ainda sejam) as pedagogias tradicionais e, também, em oposição a uma conceção de educação afastada das demais ciências sociais e humanas (Dias de Carvalho, 2002). Procurava-se, então, tornar a educação num domínio e numa ação científica, nos seus diferentes âmbitos, como é, por exemplo, evidenciado pelos trabalhos de Bobbitt (1918; 1924), com o intuito de se estabelecer uma *pedagogia científica*, legitimada pela investigação (Amado & Boavida, 2008). Como explicam Carr e Kemmis (1986), esse entendimento pressupunha a existência de metodologias e técnicas pedagógicas ideais, que poderiam ser descobertas através da investigação, homóloga à das ciências naturais, de aplicação inevitável nos contextos educacionais e para garantir a eficácia educativa.

Nesse sentido, a investigação era, então, muito influenciada pelos métodos da Psicologia, como o uso de inquéritos por questionário de larga escala, tradicionalmente respondidos pelos estudantes, desenvolvidos tendo em consideração as variáveis e/ou hipóteses em estudo e analisados, preferencialmente, através de métodos estatísticos (Jackson, 1975). Tais procedimentos eram detentores de maior legitimidade reconhecida (Guba & Lincoln, 1994; 2005), porque estruturados em torno da centralidade da matemática na investigação (Sousa Santos, 2008), podendo vincular-se a uma ideia de *Física Social* (Dias de Carvalho, 2002).

Estes trabalhos, como explica Estrela (2007), de um modo ou de outro, proliferaram até à década de 1970 e tinham como especial propósito a «procura da verdade que se pretendia universal» (p. 19), pelo que, marcados pelos paradigmas positivistas, procuraram estabelecer critérios rigorosos de validade (interna e externa) e de neutralidade e objetividade do investigador.

Considerando os contributos de Sousa Santos (2008), fica patente que as tensões acima descritas se integraram numa

dinâmica mais abrangente. Como explica o autor, o surgimento das ciências sociais não implicou o desenvolvimento contemporâneo de uma metodologia ou epistemologia próprias, pelo que a investigação neste domínio mimetizou as práticas das ciências naturais, enquanto modelo estabelecido para um *conhecimento universalmente válido*, característico do pensamento moderno. O pensamento de Durkheim (1960), por exemplo, ilustra, de modo evidente, como as ciências sociais se apropriaram, quase sem qualquer modificação, da tradição científica específica dos fenómenos naturais:

para que a ciência social possa realmente existir, é necessário assumir que as sociedades têm uma certa natureza que resulta da natureza e da disposição dos elementos que as compõem e que é a fonte dos fenómenos sociais. (p. 13)

Esse foi o modelo dominante durante a história das ciências, o que possibilitou caracterizar de *imaturas* (Dias de Carvalho, 2002) ou *atrasadas* as ciências sociais, se comparadas com as *avançadas* ciências naturais (Sousa Santos, 2008). Continuando, ainda, com o pensamento de Sousa Santos (2002), essa caracterização parte de um modelo científico totalitário, descrente de outras formas de

conhecimento que não aquelas desenvolvidas de acordo com os enquadramentos metodológicos definidos por esse modelo. Por esse motivo, o mesmo autor identifica que essa postura investigativa obrigou «a filosofia, a teologia e as humanidades em geral a um processo de cientificização com tantas formas múltiplas como as múltiplas faces do positivismo» (Sousa Santos, 2014, p. 105).

Em seguida, destaco cinco características que possibilitam enquadrar o paradigma até então relatado:

i) neutralidade e objetividade do investigador – esta é, talvez, a que mais facilmente se associa ao paradigma em discussão. Se fizermos uso da perspectiva de Morin (2005), podemos considerar que estas posturas epistemológicas defendem a disjunção entre o sujeito (investigador) e o objeto (fenómeno ou realidade em estudo). Esta disjunção deverá contribuir para a produção de um saber neutral, através de processos meramente racionais e técnicos (Carr, 2002). De facto, uma das premissas essenciais do positivismo é a ideia de que a ciência se preocupa com a geração de conhecimento objetivo, que não está dependente dos valores ou das concepções dos

investigadores, antes é uma criação racional de uma realidade independente dos observadores (Wellington, 2015).

Essa ideia foi especialmente bem-apresentada por Amado (2017, p.36), quando o autor esclareceu que, neste paradigma, a «natureza da relação investigador-objeto é, ou procura ser, uma relação de independência evitando tanto quanto possível a interação entre ambos, para que se obtenha a imprescindível objetividade».

De alguma forma, podemos entender que, para o paradigma positivista, o investigador deverá não só ser uma entidade objetiva, desapegada e neutra, como deve ter uma influência nula em relação aos fenómenos que pretende estudar, para evitar contaminar o fenómeno ou a realidade que investiga (Carr & Kemmis, 1986). Por esse motivo, é defendido o distanciamento entre investigador-fenómeno, para evitar qualquer contágio da subjetividade nos processos de recolha ou análise dos dados (Guba & Lincoln, 1981).

No âmbito educativo, esta procura pela neutralidade é especialmente difícil de estabelecer, dado que a educação pauta-se por relações humanas e posicionamentos éticos que

difícilmente podem ser reconvertidos num distanciamento dos investigadores em relação ao que estudam ou, então, numa negação do seu posicionamento axiológico (Boavida & Amado, 2018). Ainda assim, há indícios que evidenciam a centralidade deste paradigma, associados, por exemplo, à busca de uma investigação em educação que mimetiza os métodos dos ensaios clínicos (Berger, 2009), ou decorrentes de uma observação desapegada e desinteressada dos fenómenos educativos, focada na quantificação (Bobbitt, 1918).

ii) *centralidade na definição de verdades regulares, objetivas e universalizáveis* – esta segunda ideia é, talvez, uma outra premissa característica deste paradigma metodológico, tendo em conta a sua finalidade: descobrir conhecimento regular e universal. Como esclarece Wellington (2015, p. 26), «o conhecimento positivista é, portanto, considerado objetivo, isento de valores, generalizável e replicável». Por esse motivo, há, até, quem defenda que o regime de verdade do positivismo é a única corrente epistemológica científica, estabelecendo uma justaposição entre o positivismo e a ciência.

Para Amado (2017), essa postura, pelo menos em parte, provém de um entendimento do mundo enquanto ‘coisa’ que pode ser estudada de acordo com a sua constituição, as suas relações de causalidade, as suas divisões internas, entre outros. Por esse motivo, a análise deverá possibilitar compreender estas relações ao expressar-se como forma de *lei* – ou num modo similar a uma lei (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Como explicam Boavida e Amado (2008), o pressuposto subjacente é a possibilidade de, através de sucessivas observações, compreender as regularidades internas, antever ocorrências e, a partir daí, estabelecer generalizações uniformes. Para Morin (2005), essa perspectiva tem por base um determinismo absoluto do real e uma lógica de fenómenos que se desenvolvem de forma equilibrada, harmoniosa e uniforme. Tal postura facilita a tradução do que é possível conhecer-se – a ‘coisa’ a que fiz menção – pode ser traduzido a fórmula lineares, simples e transparentes, que, para o autor, evidencia uma *visão mecanicista*.

Ao associarmos este pensamento à educação, valorizamos modos de investigação que, ao estabelecer padrões regulares e repetíveis, procuram gerar informações

que possibilitem aos diferentes agentes educativos – políticos, educadores, educandos, entre outros – estabelecer regras gerais ou avançar com previsões sustentadas

iii) fragmentação e redução da complexidade da realidade em estudo – partindo das propostas de Morin (2005), podemos reconhecer que parte dos pressupostos próximos dos paradigmas positivistas visam diminuir a complexidade subjacente às diferentes realidades e fenómenos (sociais, humanos, físicos, naturais, etc.). O autor, aliás, opta por um conceito mais transparente, embora mais violento, o *pensamento mutilador*, dado que a investigação, ao firmar posições profundamente disciplinares, será incapaz de captar a complexidade do real optando antes por uma perspetiva fragmentada (e fragmentadora) para o interpretar. Tal, aliás, dialoga com a ideia de *ciência pura* (Berger, 2009), que conserva metodologicamente as barreiras clássicas entre as diferentes áreas científicas e que dificulta a criação de formas multidisciplinares ou interdisciplinares de estudar e entender o real. Nesta linha de pensamento, Guba e Lincoln (1981)

destacam como, a par da racionalidade associada à conservação (pura) das disciplinas científicas, as lógicas subjacentes à metodologia dominante favorecem, por si só, um entendimento fragmentado deste real, dado que a intenção de redução da observação a variáveis (dependentes e independentes) um olhar caracterizado pela segmentação.

Na mesma linha de pensamento, Sousa Santos (2008; 2014) considera que esta redução da complexidade dialoga com a lógica quantificável subjacente ao paradigma, que procura, como a seguir identifico, traduzir o real num retrato numérico do que se visa estudar.

iv) vocação extrativa, reducionista e quantitativa dos estudos – sobre esta ideia, as palavras de Sousa Santos (2008, p. 27) são especialmente elucidativas, em particular quando o autor considera que, de acordo com este paradigma, «conhecer significa quantificar [pelo que,] o rigor científico afere-se pelo rigor das medições». Se considerarmos a perspetiva de Morin (2005), podemos entender este foco na quantificação como resultado de posturas reducionistas e extrativas do

investigador em relação àquilo que estuda. De acordo com o autor, o paradigma positivista foca-se na extração de elementos e signos do real, transformados em informação através de processos de computação.

Para Biesta (2010), esta postura traduz-se numa *cultura de medição* que faz com que se atribua valor ao que é medido (ou mensurável), em vez de procurarmos melhor estudar aquilo que valorizamos. Explicando por outras palavras, de acordo com as posturas positivistas, há uma centralidade inegável associada ao que é quantificável, pelo que, por oposição, aquilo que mais dificilmente se pode converter em dados quantitativos acaba por ser entendido como algo com menor valor de estudo. Essa postura é, por exemplo, identificada por Wellington (2015), quando o autor esclarece a existência de correntes de pensamento que defendem que a investigação em educação se deve circunscrever a trabalhos de natureza quantitativa. Na mesma linha de pensamento, Amado (2017) explica que a valorização dos dados quantitativos resulta de uma *mentalidade tecnocrata*, que faz com que, genericamente, os trabalhos marcados por métodos quantitativos sejam não apenas os dominantes, como aqueles

que têm maior aceitação e legitimidade social. Para Giroux (2020), esta postura tecnocrata inscreve-se, também, nas próprias realidades educativas, que acabam por valorizar, apenas, as aprendizagens e as práticas formativas que podem ser traduzidas em dados quantitativos, desvalorizando-se outros modos de entender a educação.

v) *legitimação de estratégias metodológicas específicas* – recorrendo ao trabalho de Amado (2017), podemos associar esta corrente epistemológica ao *paradigma hipotético-dedutivo*. Essa conceção perfilha a ideia de que a investigação apresenta, apenas, um único método possível, o denominado *método científico* (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) Essa opção reforça o carácter técnico subjacente aos processos de investigação, assente num desenho metodológico pré-definido. Simplificando esta racionalidade, podemos entender essa opção como uma sequência concreta de fases: 1. definir uma teoria explicativa sobre um determinado fenómeno, uma hipótese, preferencialmente sob a forma de variáveis; 2. desenhar uma estratégia que possibilite verificar a relação das

variáveis e comprovar ou negar a hipótese estabelecida; 3. realizar uma experiência controlada que prove a hipótese que se procura estudar; 4. compreender em que situações é possível generalizar os resultados obtidos.

De acordo com tal postura metodológica há, então, uma preferência por trabalhos de natureza experimental ou quasi-experimental (Boavida & Amado, 2008; Carr & Kemmis, 1986) que, devido às suas características específicas, implicam um afastamento dos fenómenos do seu contexto natural, através de uma certa artificialização dos ambientes, para um controlo mais rigoroso das variáveis (Guba & Lincoln, 1981). Esta artificialização, contudo, não visa olvidar os resultados obtidos, bem pelo contrário. As perspetivas positivistas atentam na *validação externa* dos estudos realizados, associada à formulação de generalizações (Guba & Lincoln, 2005). Explicando por outras palavras, o estudo dos fenómenos fora dos seus contextos naturais não é entendido como uma fragilidade, sendo antes percebido como uma condição necessária para o rigor da investigação. Quando mobilizamos este pensamento para o contexto educativo, associamo-lo aos trabalhos de natureza técnica, que procuram, através de

estudos amostrais ou (quase-)experimentais, validar técnicas ou instrumentos, para que, no futuro, possam ser disseminados por diferentes contextos (Duarte & Fonseca, 2023).

Como explica Dias de Carvalho (2002), esse entendimento é altamente conflagrador para as ciências sociais e humanas, porque, entre outros aspetos, o campo de estudos e a sua relação com o investigador é substancialmente diferente. Nesse sentido, também as investigações em educação evidenciaram distintos constrangimentos inerentes à aplicação de práticas que pareciam não corresponder às necessidades e especificidades deste campo de estudos, fazendo sobressair a necessidade de mudança paradigmática (Estrela, 2007; 2011).

A esse propósito, muito perentoriamente, Jackson (2011) explica que «os professores não são psicoterapeutas, nem de longe. Nem devem tentar sê-lo» (p. 86). Este entendimento tornava evidente que a Educação deveria relacionar-se com outras áreas do saber científico e, também, reconhecer as especificidades a si associadas.

Deste modo, e em consonância com o referido, Sousa Santos (2002; 2008) defende a existência de múltiplas correntes epistemológicas que não podem ser reduzidas ao descrito anteriormente o que, para si, justifica a necessidade de um novo paradigma. Na sua perspetiva, esse novo *paradigma emergente* caracteriza-se por diferentes premissas, das quais destaco as seguintes:

- i) *o enfraquecimento disciplinar* – as últimas décadas têm notado que a (hiper)especialização característica das ciências modernas dificulta a compreensão mais globalizada e integral do conhecimento. Reconhece-se, portanto, a valoração de processos que tendem a quebrar as barreiras disciplinares, estabelecidas com o modernismo, para se afirmarem campos de estudo mais amplos e de cariz interdisciplinar;
- ii) *a inevitável inter-relação local e global* – se o pensamento associado ao modernismo pendia para a valorização de processos de investigação que estabelecessem conhecimentos universalizáveis e totalizantes, o paradigma emergente privilegia a ciência

desenvolvida localmente. Esta alternância reconhece o valor do conhecimento cultural e temporalmente localizado, ou seja, «incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem» (Sousa Santos, 2008, p. 7);

iii) *a transgressão metodológica* – em parte por influência das duas premissas anteriores, o paradigma emergente parece ser permeável a uma ciência caracterizada pela transgressão dos métodos e metodologias. Essa transgressão poderá ser concretizada de diferentes modos, como a permeabilidade a outras formas de conhecimento, o desenvolvimento de projetos de investigação estruturados em torno de dinâmicas que preveem a *pluralidade metodológica* ou, ainda, a mobilização de métodos tradicionalmente não utilizados em determinados campos de estudo. Por outras palavras, a ortodoxia que caracterizou o paradigma moderno parece ser substituída pela criatividade do investigador, que poderá, de acordo com diferentes critérios, decidir sobre o(s) método(s) a utilizar;

iv) *a valorização do sujeito-investigador* – a premissa anterior associa-se, também, à consagração da importância do sujeito-investigador. Em contraciclo com aquilo que foi o paradigma dominante, atualmente reconhece-se que a separação entre sujeito e objeto de estudo é uma artificialidade. Considera-se, portanto, que a ciência está associada a uma dimensão autobiográfica, afirmando-se que o investigador «não descobre, cria [conhecimento]. [Uma vez que,] Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação» (Sousa Santos, 2002, pp. 83-84);

v) *a transferência da ciência para o quotidiano* – a ciência moderna foi estruturante na rutura com um conhecimento mistificado, mistificador e conservador, o *sensu comum*. Porém, essa rutura, à luz do paradigma emergente, surge como insuficiente, sendo importante que o conhecimento científico se constitua como (novo) *sensu comum*, reconhecendo-se a importância da ciência não se isolar face

à sociedade e ao quotidiano de cada pessoa e de ser clara e transparente, traduzindo-se, assim, em *sabedoria da vida*.

A este propósito, igualmente destaco a conceção de Morin (2005) sobre o *paradigma da complexidade*, que permite estabelecer um fundamento epistemológico complementar ao *paradigma emergente*, sugerido por Sousa Santos. Decorrente do pensamento do filósofo francês, destaco outras cinco características daquele paradigma definido:

- i) *relação sujeito-objeto* – como explicita Morin (2005, p. 39), o paradigma da complexidade assume que «o sujeito e o objeto aparecem assim como as duas emergências últimas e inseparáveis». À semelhança de Sousa Santos, salienta-se a necessidade de compreender a implícita e interativa relação entre investigador e real, percebendo-se que qualquer cisão entre eles resultada numa cisão falsa, já que se estabelecem de forma interconstitutiva;
- ii) *reconhecimento da incerteza e da imprecisão* – como discuti, o paradigma positivista procurava afastar a incerteza, criar leis e regularidades universais. Para Morin

(2005), essa postura não consegue captar a efetiva complexidade do real, defendendo, então, a necessidade de o conhecermos na articulação entre a ordem e a desordem. Assume-se, assim, a incerteza subjacente a qualquer sistema organizado, que não pode, por isso, ser reduzido nem a uma racionalidade ideal, nem a uma clareza lógico-matemática. Como tal, o real integra incerteza e imprecisão e a investigação tem de as reconhecer e integrar;

iii) *a importância da indisciplina* – a investigação, de acordo com o paradigma complexo, precisa de ultrapassar as barreiras e fronteiras clássicas das disciplinas e da própria ciência, valorizando-se, em oposição, a diversidade e a multidimensionalidade da ciência, pelo respeito face aos diferentes campos de saber e pela rejeição das suas fronteiras ou dos seus cânones metodológicos, privilegiando-se o diálogo;

iv) *a necessidade de integrar a criação e a imaginação* – para o autor, o paradigma dominante procurou afastar estas dimensões humanas da ciência, favorecendo-se, em

sentido contrário, a racionalização do processo de investigação, que deveria ser caracterizado como objetivo, eficaz e com resultados observáveis e quantificáveis. Num outro sentido, Morin (2005) advoga pelo reconhecimento da diversidade como uma dimensão implícita do processo educativo;

v) *a dimensão sistémica, ecológica e auto-organizadora do real* – de acordo com Morin (2005), será importante associarmos a realidade à ideia de sistema auto-eco-organizador, isto é, um sistema que se auto-organiza, mas em dependência face ao seu ambiente, por isso, um sistema aberto, que é influenciado e influencia outros sistemas.

É pertinente ter em consideração que as tendências acima referidas não se circunscrevem aos trabalhos de Sousa Santos (2002; 2008) ou de Morin (2005), antes procuram evidenciar certas posturas epistemológicas que, paulatinamente, vão ganhando expressão e legitimidade. Diferentes autores (Denzin & Lincoln, 2017; Estrela, 2011; Guba & Lincoln, 1994; 2005;

Lincoln & Guba, 2003; 2013; Lincoln, Lynham, & Guba, 2017) têm ilustrado o modo como a comunidade científica desenvolve novos paradigmas epistemológicos que, de modo mais ou menos expressivo, se afastam do paradigma dominante, muitas vezes associado aos enquadramentos positivistas.

Recuando aos contributos basilares de Guba e Lincoln (1994), fica evidente que, já no final do século XX, as concepções epistemológicas eram várias. Todavia, como explicam os autores, as concepções positivistas e pós-positivistas, assentes num entendimento experimental (ou quase experimental) da ciência, eram hegemónicas e tinham maior controlo sobre a investigação. Por seu turno, as concepções críticas ou construtivistas procuravam ainda consolidar a sua posição e reconhecimento na comunidade científica, tendo, à data, uma aceitação residual ou secundária.

No entanto, como os próprios autores (2005) referem, num período de 11 anos, as circunstâncias mudaram significativamente. Por um lado, ocorreu a consolidação e legitimação dos paradigmas não-positivistas (críticos,

construtivistas e participativos), devido à proliferação e diversificação de metodologias e métodos e ao afastamento de um entendimento do processo de investigação como universal; por outro lado, a ciência deixou de ter como propósito único a descoberta da verdade universalizável e inviolável, pelo que «não haverá um único paradigma "convencional" ao qual todos os cientistas sociais possam aderir em termos comuns e com compreensão mútua» (Guba & Lincoln, 2005, p. 185).

A propósito do referido, é importante ter em atenção que, na mesma década, um outro trabalho altamente influente (Lincoln & Denzin, 2003) questionou práticas e conceções de investigação que foram, durante grande parte da história das ciências, consideradas 'normais'. Explicava-se, nesse texto que, no início do século XXI, a comunidade científica vivia uma fase significativa de mudança em vários domínios. Essas mudanças, que já se tinham iniciado na década de 1980, possibilitaram a aceitação de novos e criativos métodos científicos, veiculados a outros entendimentos do processo e propósito científico, procurando-se aproximar a ciência de dinâmicas de desenvolvimento humano e social. Como tal, ocasionou-se maior implicação da investigação nos contextos, o que

legitimou os estudos etnográficos, interpretativos, críticos, participativos, de investigação-ação, entre outros.

A década de 2010, por sua vez, surge como um período ainda ambíguo. Por um lado, parece ter-se consolidado que o trabalho científico, enquanto constructo humano, não é, de modo algum, uma ação infalível, completamente objetiva, uma vez que integra os valores e as emoções de cada investigador (Lincoln & Guba, 2013); mas, por outro lado, ainda se reconhecem conflitos, influenciados parcialmente por concepções neoliberais (Horsford, Scott, & Anderson, 2018), que se associam ao efetivo reconhecimento e validade das metodologias qualitativas e são marcados pela manutenção de «diretrizes baseadas em provas reforçam o apoio ao discurso pós-positivista, levando alguns a apelar mesmo a um positivismo estratégico» (Denzin & Lincoln, 2017, p. 30). Essa linha de pensamento é, por exemplo, igualmente assumida por Giroux (2020), que tem discutido como a investigação feita sobre educação decorre de posturas neopositivistas que, de forma implícita, são mobilizadas para as concepções curriculares e pedagógicas que acabam por, implicitamente, legitimar socialmente as concepções neopositivistas.

Apesar disso, e como explica Denzin (2017), a investigação fez um percurso que possibilitou, progressivamente, a consolidação de um conjunto vasto e variado de metodologias, que se afastaram dos enquadramentos positivistas e desenvolveram o seu trabalho científico à luz de outros paradigmas, outros métodos, outros entendimentos do que é a ciência. Esse percurso, segundo o autor, encontra-se, no presente momento, pressionado por diferentes influências, nomeadamente políticas e económicas, que tendem a recuperar as conceções associadas ao modernismo, como a objetividade dos dados, a imparcialidade, a definição de padrões e modelos únicos e que parecem negar a diversidade.

Contudo, para o presente trabalho, como se reconhece tais pressões e se considera que a articulação entre paradigmas (pós)positivistas e não-positivistas é impossível (Lincoln, Lynham, & Guba, 2017), optei por enquadrá-lo de acordo com os paradigmas emergentes, uma vez que são aqueles que validam as perspetivas segundo as quais a investigação é um processo interativo, dialógico e hermenêutico, desenvolvido tendo em consideração a história individual do investigador, o contexto cultural, social e ético e certa dimensão política

(Denzin & Lincoln, 2017). Ainda a este propósito, e tendo como base os contributos de Amado (2011) e de Cohen, Manion e Morrison (2018), reconhece-se a especial relevância do *paradigma da complexidade* – que enquadra essa articulação de diferentes dimensões epistemológicas – para a educação, uma vez que este tende a contrariar perspetivas lineares, deterministas e experimentais. De acordo com os autores, esse paradigma instiga a uma investigação desenvolvida de modo holístico, associada a metodologias e influências paradigmáticas plurais e diversas.

Atente-se, ainda, na opinião de Egbert e Sanden (2014), que consideram pertinente a concretização de investigações que tenham por base a *flexibilidade paradigmática*, pois tal proporciona a integração de elementos específicos de cada paradigma. Com base nesta ideia de flexibilidade paradigmática, partilho, de seguida, quatro posturas epistémicas que, acredito, poderão melhor ajudar-nos a compreender a investigação em educação, quando vocacionada para o estudo das organizações escolares.

Repensar os alicerces epistemológicos nos estudos sobre as organizações escolares

Para finalizar o capítulo, gostaria de destacar quatro princípios que, acredito, podem ser particularmente relevantes para pensar os processos de investigação em educação, mas focalizados nos estudos das organizações escolares. Estes princípios não surgem como postulados totalitários ou universais, antes como conceitos que nos poderão auxiliar a melhor compreender o estudo destas organizações.

i) a investigação das organizações escolares como interpretação da realidade educativa: assumindo-se uma efetiva influência hermenêutica (Shank, Pringle, & Brown, 2018), a dimensão interpretativa do processo investigativo relaciona-se com a compreensão dos modos como os diferentes agentes sociais perspetivam os distintos contextos onde estão inseridos (Carr & Kemmis, 1986; Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2018; Estrela, 2011; Egbert & Sanden, 2014; Leavy, 2017). Nesse sentido, a interpretação não implica um entendimento hipotético-dedutivo, nem a definição de variáveis manipuláveis, mas valoriza a análise dos agentes e das

realidades, de modo natural, fazendo com que o investigador procure «compreender as realidades complexas e múltiplas partidas das perspetivas dos participantes» (Amado, 2017, p. 44), através da compreensão e atribuição de significado ao que é analisado (Denzin & Lincoln, 2017).

Por esse motivo, como partilha Freire (2001), não podemos aceitar como legítimo ou rigoroso um trabalho que inviabiliza as perspetivas dos professores, dos estudantes, dos diretores ou da comunidade educativa no seu todo. Decorrente deste postura, assumo como impossível – ou eticamente inaceitável – desenvolver um trabalho de investigação sobre as organizações escolares quando se desconsideram as perspetivas das pessoas que, ora de forma contínua, ora de forma pontual, vivenciam as dinâmicas de cada estabelecimento de ensino. Não estou a identificar que necessitamos de tomar, em cada trabalho, a perspetiva de todos estes agentes, nem estou a defender que os estudos necessitam dos seus discursos diretos. Esclareço, antes, que os estudos que visam analisar as organizações educativas necessitam de, inevitavelmente, dialogar com as perspetivas das pessoas que pensam e atuam nas diferentes realidades.

Estes cruzamentos de olhares contribuem para uma interpretação – ainda que com posicionamentos conceituais e metodológicos próprios – que se faz na comunicação, na quebra de barreiras entre o científico e o não científico para a qual alertava Morin (2005). Só esta postura dialógica e o reconhecimento de que a interpretação realizada é, inevitavelmente, decorrente de um certo posicionamento pessoal permite ultrapassar certas posturas paternalistas que assumem que os cientistas, externos, estão em melhor posição para explicar aos agentes internos as dinâmicas da organização escolar.

ii) a investigação das organizações escolares como crítica transformativa das realidades educativas: partindo de um processo investigativo dialógico (Guba & Lincoln, 1994; 2005; Lincoln, Lynham, & Guba, 2017), e assumindo que a investigação está, implicitamente, vinculada a uma componente política (Denzin & Lincoln, 2017; Denzin, 2017; Lincoln & Guba, 2013), nomeadamente sobre elementos que se encontram mais ocultos (Egbert & Sanden, 2014),

relacionados com o poder, por exemplo (Creswell & Creswell, 2018), a dimensão crítica pressupõe reconhecer o potencial transformador da ciência e, em específico, das Ciências da Educação (Carr & Kemmis, 1986; Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Deste modo, sustenta-se que a investigação deverá ser um processo social, ético e politicamente comprometido (Amado, 2017; Leavy, 2017), que tem especial interesse na compreensão da realidade social, tendo em consideração as influências associadas às dinâmicas de poder e de legitimidade, às agendas tácitas, à relação entre as diferentes organizações com o macrossistema social, entre outras (Creswell, 2007; 2014; Egbert & Sanden, 2014; Shank, Pringle, & Brown, 2018). Porém, como já mencionei, o trabalho investigativo desenvolvido é, potencialmente, um trabalho de ação e transformação social, não ficando limitado a uma descrição da realidade (Guba & Lincoln, 1994; 2005; Lincoln, Lynham, & Guba, 2017), considerando-se, também, que a sua análise tem potencial para a mudança (Cohen, Manion, & Morrison, 2018);

iii) a investigação das organizações escolares como uma construção teórica (e pedagógica) sobre as realidades educativas: como já referi, assumo que a investigação sobre as realidades não pode ser entendida como um processo de descoberta, mas como uma dinâmica que possibilita a construção de conhecimento (Lincoln & Guba, 2013; Sousa Santos, 2002; 2008), pela atribuição de sentido e significado ao estudado (Lincoln & Guba, 2013). Este entendimento nota que o processo investigativo tem, também ele, uma componente subjetiva, vinculada às características, valores e autobiografia do investigador e, também, dos diferentes participantes no estudo, que são co-construtores da realidade onde agem (Creswell, 2007; 2014; Leavy, 2017; Marcos, *et al.*, 2014; Shank, Pringle, & Brown, 2018). Tal não nega a necessidade de a investigação ser desenvolvida em diálogo com outros autores e com outros elementos conceptuais (Carr & Kemmis, 1986), reconhecendo-se a importância de uma proximidade contínua e sistemática entre o trabalho de investigação e os pressupostos teóricos que estão na sua sustentação (Creswell, 2014; Lune & Berg, 2017).

Por esse motivo, quando pensamos a investigação das organizações educativas necessitamos de assumir, desde logo, que o investigador não é um agente neutro nas realidades, nem tem uma influência nula naquilo que procura estudar. De facto, cada projeto de investigação assume um conjunto de alicerces axiológicos, mesmo que implícitos, que condicionam as estratégias consideradas e as análises realizadas. Mas não é tanto essa ideia que pretendo destacar. O que me parece importante salientar prende-se com a necessidade de reconhecermos que o estudo que realizamos das diferentes organizações resulta, inevitavelmente, de uma construção conceptual que estabelecemos sobre o que analisamos. Assim, não descobrimos novas características sobre o fenómeno, nem desvendamos leis de funcionamento institucional que devem ser generalizáveis. Criamos, acima de tudo, alicerces teóricos e pedagógicos que poderão facilitar, com o devido enquadramento e contextualização, compreensões mais sustentadas das realidades escolares ou contribuir para decisões mais conscientes, (Amado, 2017; Boavida & Amado, 2008). Como discuti no primeiro parágrafo, esse contributo teórico não se deverá restringir a dimensões meramente

administrativas, antes evidenciar, desde logo, preocupações educativas.

iv) a investigação das organizações escolares consciencialização da complexidade das realidades educativas: para melhor compreendermos esta postura, sugiro tomarmos como ponto de partida as palavras de Morin (2005, p. 89):

As organizações têm necessidade de ordem e necessidade de desordem. Num universo onde os sistemas sofrem incremento da desordem e tendem a se desintegrar, a sua organização permite refrear, captar e utilizar a desordem.

Toda a organização, como todo o fenómeno físico, organizacional e, cara, vivo tende a se degradar e a degenerar. O fenómeno da desintegração e da decadência é um fenómeno normal. Ou seja, o normal não é que as coisas permaneçam tais como são, quais, pelo contrário, isto seria inquietante. Não há nenhuma receita de equilíbrio. A única maneira de lutar contra a degenerescência está na regeneração permanente, melhor dizendo na atitude do conjunto da organização a se regenerar e a se reorganizar fazendo frente a todos os processos de desintegração.

Como se evidencia pela citação do autor, as diferentes organizações, nomeadamente as escolares, são marcadas pelo dinamismo interno, pela dialética constante entre ordem e desordem, pelo equilíbrio e o desequilíbrio entre as dinâmicas internas e os processos de influência externos – este aspeto último, no caso das organizações educativas, é especialmente relevante, dadas as interdependências estabelecidas entre as escolas e outras instituições, como o Ministério da Educação, outros estabelecimentos de ensino, organizações locais, entre outras. Por esse motivo, quando estamos nas organizações escolares precisamos de tomar consciência dessa mesma complexidade. A tentativa de estabelecer desenhos mais ou menos regulares, racionalidades lineares ou leis universais traduz-se, inevitavelmente, num processo infundado.

Como partilha Raynor (2004), as escolas são organizações únicas, com características singulares. Mesmo que partilhem atributos com outras escolas e, até, com outras organizações sociais, esta particularidade de cada uma delas tem de ser assumida. Como tal, devemos contrariar qualquer tentação de proceder a generalizações fenomenológicas a partir dos estudos realizados. Antes de mais, o trabalho de investigação

feito deverá evidenciar a complexidade subjacente a cada organização, atentando nas formas individuais como essa complexidade adquire contornos específicos em cada contexto.

Igualmente, devemos evitar procurar racionalidades muito concretas, ou razões claras e inequívocas que expliquem o funcionamento de cada escola. Antes perceber modos específicos como a ordem e a desordem, a previsibilidade e a incerteza coexistem nas instituições e lhes conferem identidades próprias, em constante mudança, mas, também, decorrentes de certas continuidades; contrariando, por isso, a ideia de que é possível investigar sem tomar em consideração a história do contexto (ou do próprio campo científico) (Horsford, Scott, & Anderson, 2018).

Para finalizar, destaco que a dimensão epistemológica e paradigmática de um projeto investigativo, sendo necessária para a compreensão da coesão e dos pressupostos que orientaram o processo, é insuficiente para o seu desenvolvimento (Amado, 2017; Coutinho, 2013; Leavy, 2017),

uma vez que «as estratégias de investigação implementam e ancoram paradigmas em sítios empíricos específicos ou em práticas metodológicas específicas» (Denzin & Lincoln, 2017, p. 59). Nesse contexto, é necessário discutir influências metodológicas que sustentaram as opções de planeamento e análise empírica, o que abordarei a seguir.

O processo investigativo: entre a validade e a ética

Como discuti no capítulo anterior, a investigação requer um certo posicionamento sobre os regimes de verdade que são assumidos nos diferentes estudos (Amado, 2017). Esses posicionamentos são necessários porque, como explicitam Johnson e Christensen (2019, p. 72), a investigação pode ser entendida como «estudo sistemático utilizando metodologias apropriadas para fornecer respostas justificadas a perguntas sobre o nosso mundo». Dada esta relação com o mundo, que integra, inevitavelmente, a sua relação com a humanidade, não será legítimo dissociar a investigação de responsabilidade social, tendo em conta as suas finalidades e, igualmente, as matrizes axiológicas que suportam as opções metodológicas consideradas.

O que indiquei é transversal a todos os processos de investigação, porém, dadas as características das Ciências Sociais e Humanas, necessitamos de assumir uma atenção particular. Para Merriam e Tisdell (2016), essa preocupação singular subjacente às investigações exige-se por dois motivos complementares. Por um lado, porque os resultados

decorrentes dos trabalhos realizados podem ter efeitos diretos e profundos na vida das diferentes pessoas. por outro lado, os estudos sociais necessitam de ponderar com especial cuidado o modo como os investigadores interagem com os participantes, como recolhem os dados, como consideram as relações de poder, entre outros.

A investigação em educação, nomeadamente os trabalhos centrados no estudo das organizações educativas, pressupõe, de modo articulado e complementar, um compromisso ético a partir do qual os investigadores desenham e realizam os seus projetos e um compromisso com o próprio conhecimento que é construído ou reconstruído. Por esse motivo, sugiro tomarmos cada um destes compromissos com independência, para ser possível desenvolver uma discussão mais robusta.

Estudar as organizações escolares: um compromisso ético

Como tenho discutido, a investigação em educação encontra-se em profundo e constante diálogo com as áreas científicas das Ciências Sociais e Humanas, com os seus

contributos para o conhecimento, em sentido lato, e, também, com as suas preocupações epistemológicas e éticas. De facto, existem diferentes considerações neste domínio que, no essencial, surgem como transversais ao estudo nestes campos.

Um dos aspetos que importa, desde logo, destacar é que a relação ética com a investigação em Ciências Sociais e Humanas não se pode traduzir numa lista de comportamentos que são, ou não, eticamente aceitáveis, numa espécie de *check-list* axiológica que os investigadores necessitam de seguir (Creswell, 2012). Pese embora essas orientações possam auxiliar, urge reconhecer que a deliberação ética é mais profunda, e perpassa todo o projeto de investigação, associada a uma reflexão sobre a atuação dos investigadores, a sua relação com os participantes e os contextos de recolha de dados, os instrumentos e técnicas que considera, os resultados que publica, como os publica e que repressões poderão ocasionar (Creswell & Creswell, 2018; Wellington, 2015).

Precisamos, contudo, de reconhecer que estas preocupações, pese embora estejam a ter progressivo destaque (Bryman, 2012), não foram sempre consideradas,

mesmo no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Meramente a título ilustrativo, destaco dois exemplos clássicos. Em primeiro, a experiência prisional de Stanford, na qual se dividiu um conjunto de jovens entre prisioneiros e guardas, criando-se um ambiente controlado, mas que envolveu práticas humilhantes e até desconforto físico (Leavy, 2017). Em segundo, saliento a experiência de Milgram, na qual os participantes desempenharam – em ambiente controlado – o papel de docentes que deviam castigar os alunos com choques elétricos, aumentando, aos poucos, a intensidade da corrente – os choques não eram verdadeiros, mas os participantes não o sabiam (Bryman, 2012).

Esses estudos, hoje, dificilmente seriam aprovados pelos diferentes comités de ética ou pelos centros de investigação. Quase de forma implícita, conseguimos detetar fragilidades inerentes a esses dois trabalhos. O primeiro trabalho lida com questões de dignidade humana, de relação entre pares e, até, com consequências a médio e longo prazo que não foram consideradas. Por sua vez, o segundo trabalho engana deliberadamente os participantes – que são levados a acreditar que aquele cenário é real – e, talvez mais criticável,

fomenta atitudes violentas de uma pessoa em relação à outra, com o intuito de as estudar. A par do mais, em ambas as situações há uma objetificação dos sujeitos que participam no estudo. Explicando por outras palavras, estas duas investigações partem do pressuposto que as pessoas envolvidas são, sobretudo, objetos de investigação que podem (ou devem) ser sujeitos a situações de manipulação ambiental, com o intuito maior de contribuir para a descoberta do conhecimento científico. As possíveis repercussões humanas que lhe estão subjacentes são, assim, desconsideradas.

Precisamos, contudo, de ter presente que, dificilmente, a análise das dimensões éticas se coloca em relação a exemplos tão extremados. Pelo contrário, as considerações éticas são, efetivamente, complexas, o que requer uma deliberação constante por parte dos investigadores (Lankshear & Knobel, 2004). Esta complexidade decorre do facto de as decisões éticas não corresponderem a normas universais, aceites por todos os investigadores do mesmo modo, ou com uma aceitação independente dos contextos sociais ou culturais. Como explicam Cohen, Manion e Morrison (2018), as deliberações éticas são situadas, isto é, necessitam de ser

entendidas de acordo com cada situação particular, com os valores dos investigadores, com as finalidades e opções metodológicas de cada estudo, com as características dos participantes, com a natureza dos dados, entre outros. Por esse motivo, não conseguimos definir, à partida, quais são as estratégias de investigação que são eticamente aceitáveis e quais são eticamente difíceis de subscrever.

Ainda assim, uma vez que tem existido maior preocupação com o suporte ético das decisões tomadas, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, tornou-se possível estabelecer um conjunto diverso de princípios que nos ajudam a pensar e compreender este domínio. Sem que exista uma listagem definitiva destes princípios, saliento 6 apoiados por diferentes trabalhos (Amado, 2017; Bryman, 2012; Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Lankshear & Knobel, 2004; Leavy, 2017; Johnson & Christensen, 2019):

i) participação autónoma, informada e consciente: é quase um ponto de partida para qualquer investigação. Sumariamente, parte-se do pressuposto que as diferentes pessoas que participam em cada estudo não só o fazem de forma voluntária – isto é, não são nem coagidas nem forçadas

a envolver-se no estudo, como são informadas daquilo que se pretende do estudo, quais as suas finalidades e possível divulgação, e da possibilidade de decidir abandonar o estudo a qualquer momento. Em diferentes investigações opta-se mesmo por realizar um consentimento informado de participação, enquanto documento institucionalizado que visa garantir essa participação esclarecida. Contudo, parece-me relevante alertar que, mais importante do que o preenchimento formal ou burocrático de qualquer documento, é fundamental garantirmos que os participantes são, de facto, participantes conscientes e voluntários;

ii) procura pela não-maleficência e pela beneficência: numa primeira análise, tal princípio deriva da ideia de que a investigação não pode causar danos a nenhum dos envolvidos no projeto de investigação – nomeadamente, participantes e investigador. Estes danos poderão ser de qualquer natureza, emocional, psicológica, física, económica, entre outros. É um princípio fundamental que deverá pautar qualquer investigação: as estratégias consideradas não devem prejudicar as pessoas que estão, direta ou indiretamente, associadas ao estudo desenvolvido. Este princípio, porém,

parece-me insuficiente. Efetivamente, há, atualmente, o reconhecimento de que a investigação não deve beneficiar, apenas, os investigadores, antes traduzir-se em resultados positivos para todos, nomeadamente os participantes. Lankshear e Knobel (2004) sintetizam-no do seguinte modo: «como regra geral os investigadores devem estar conscientes que estão a beneficiar da boa-vontade e da generosidade dos participantes, pelo que deverão pensar em formas realizáveis de reconhecer isso» (p. 112). Tal poder-se-á refletir no retorno da informação à comunidade que participou, no desenvolvimento de projetos ou, então, na partilha de resultados da investigação que, ao serem integrados, podem melhorar a vida de todos;

iii) respeito individual e coletivo: esta ideia prende-se com a necessidade de respeitar os valores e interesses de cada um dos participantes e das comunidades com as quais os investigadores interagem. Tal postura decorre da imperiosidade de garantir a dignidade de todos e quaisquer participantes, numa postura comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade. Como tal, é fundamental, por um lado, não assumir os participantes ou as

comunidades como objetos a serem manipulados e dissecados pelos investigadores e, igualmente, privilegiar uma postura que dignifique todos os envolvidos. Este aspeto é especialmente relevante quando a investigação se realiza com participantes em situação de maior vulnerabilidade ou exclusão social, sendo fundamental que a própria linguagem não contribua nem para a sua vitimização, nem para o reforço de estereótipos ou preconceitos. A par do indicado, é importante ter também em consideração que, por vezes, os trabalhos neste domínio científico requerem a abordagem de temas delicados, que podem causar desconforto por parte dos participantes, pelo que é necessário ser especialmente cauteloso quando o estudo integra temas sensíveis, respeitando a vontade, as emoções e os limites estabelecidos dos mesmos, evitando intrusões pouco relevantes para a investigação realizada;

iv) garantia do anonimato e da confidencialidade: a confidencialidade e o anonimato têm adquirido progressiva relevância no campo dos estudos sociais. De facto, é necessário assegurar estes dois princípios como aspetos complementares de uma qualquer investigação. Em primeiro,

a identidade dos participantes tem de ser preservada, evitando utilizar-se nomes reais, fotografias identificativas ou informações que possibilitem identificar as pessoas ou instituições envolvidas no projeto. Em segundo, os investigadores deverão preservar os dados que são partilhados pelos participantes de forma confidencial, publicando apenas a informação estritamente necessária e, também, os dados que os participantes autorizarem tornar públicos;

v) *garantia da transparência e honestidade*: a investigação pressupõe, sempre, a honestidade por parte dos investigadores. Por esse motivo, a utilização de dados falsos, a ocultação de informações relevantes ou a mobilização inadequada de fontes resulta na perda de integridade do trabalho. Por esse motivo, os investigadores deverão optar por uma postura de transparência, tanto em relação aos participantes – como já fiz referência – como em relação ao público geral, admitindo possíveis fragilidades epistemológicas e procurando um discurso que seja compreensível. Como nota, deixo a indicação de que, dada a incerteza e a desordem das realidades sociais, é natural que os resultados de uma determinada investigação não sejam muito expressivos ou não

nos permitam assumir conclusões, por isso, é fundamental sermos transparentes e honestos face a esses resultados. Por vezes, investigadores menos experientes consideram fundamental que os estudos realizados evidenciem dados positivos, mas tal contraria este princípio, pelo que deverá ser evitado.

Os princípios que acima mencionei são transversais às Ciências Sociais e Humanas. Quando refletimos sobre a investigação em educação, em sentido estrito, devemos atentar nas suas especificidades, ponderando sobre elas. Nesta sequência, destaco três pontos.

O primeiro provém dos princípios indicados anteriormente, subjacentes ao envolvimento autónomo e consciente dos participantes, assim como ao respeito pela dignidade de todos os envolvidos. Dado que diferentes trabalhos de investigação em educação envolvem crianças, será importante ter uma atenção redobrada ao modo como integramos este princípio nos projetos desenvolvidos, garantindo não só a participação consciente dos estudantes, mas um envolvimento efetivamente voluntário e com o

consentimento adicional dos encarregados de educação (Lankshear & Knobel, 2004). De facto, destaco aqui esta preocupação de garantir que o consentimento é feito não só pelos encarregados de educação, mas, e fundamentalmente, pelas crianças que são os reais participantes. A par do indicado, e conforme explicitam Cohen, Manion e Morrison (2018), pelas características das realidades escolares, precisamos de estar sensíveis ao facto de a investigação reforçar desequilíbrios de poder pré-estabelecidos, sendo a participação entendida pelos participantes (estudantes, docentes e restantes profissionais) como uma obrigação.

O segundo aspeto é especialmente bem destacado por Creswell (2012) e prende-se com o modo como conduzimos a nossa investigação em contexto escolar. É uma preocupação que creio ser fundamental salientar de forma sistemática. Enquanto investigadores, não podemos, propositadamente, privar determinados estudantes de determinadas experiências educativas que consideramos particularmente relevantes. Essa preocupação está mais patente quando discutimos estudos de natureza experimental, porque, devido aos grupos de controlo, será relevante questionar «até que ponto é ético negar a um

grupo de controlo o acesso a um tratamento ou intervenção para agradar ao investigador» (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, p. 396). A questão essencial é perceber se é eticamente aceitável, para melhor responder a uma curiosidade epistemológica nossa, o grupo de controlo não experienciar uma dinâmica pedagógica que nós consideramos especialmente enriquecedora. Creio, porém, que no âmbito educativo a questão não deverá circunscrever-se a esse desenho metodológico, antes ser transversal a toda a investigação (em educação). Genericamente, devemos, sempre, ponderar se estamos a realizar determinada ação pedagógica porque estamos convictos do seu valor educativo e, por isso, queremos contribuir para a educação dos envolvidos ou, então, se somente estamos a usar os participantes para responder a um interesse nosso, podendo, até, prejudicar o seu percurso educativo.

Por fim, retomo a ideia de que a educação pressupõe um conjunto de posicionamentos morais subjacentes ao conceito (Amado, 2017; Dias de Carvalho, 2002). Por esse motivo, uma investigação em educação não poderá ignorar ou descaracterizar esses mesmos valores. Assim, o estudo da

educação requer a vinculação da nossa investigação a esses pressupostos axiológicos, com os quais, inevitavelmente, tem de dialogar.

O que partilhei nas páginas anteriores permite-nos estabelecer um perfil ético para ponderar o modo como estudamos as diferentes escolas. Em jeito de síntese, destaco que o estudo destas organizações educativas requer que os investigadores não entendam as instituições e os agentes que as constituem como objetos que podem ser manipulados a seu bel-prazer. Investigar as escolas pressupõe um compromisso ético com todos os participantes, valorizando-os, reconhecendo-os como agentes autónomos e cogniscentes e respeitando-os. Implica, ainda, um compromisso ético com a educação, o que recupera a ideia - que já havia mencionado - que os estudos em educação devem preocupar-se em devolver os resultados aos diferentes agentes educativos, de forma a que possa, potencialmente, contribuir para a melhoria das práticas educativas, das dinâmicas institucionais da organização estudada e, ainda, do sistema como um todo. Há, também, a necessidade ética de, ao investigar as organizações educativas, não cairmos numa superficialidade marcada por

um olhar ingénuo, por uma racionalidade simplificadora, ou por análises de senso comum. Investigar as organizações escolares requer, então, um efetivo compromisso com o conhecimento, evitando-se imagens distorcidas ou caricaturas do real.

Estudar as organizações escolares: um compromisso com o conhecimento

O que indiquei no parágrafo anterior evidencia a necessidade de desenvolvermos estudos que possibilitem uma compreensão mais sustentada do que estamos a investigar. Explicando por outras palavras, nós necessitamos de perceber se os resultados que estamos a desenvolver se traduzem num enriquecimento dos saberes anteriores, num conhecimento que, efetivamente, se aproxima de uma determinada ideia de verdade. Tradicionalmente, essa preocupação liga-se ao conceito de validade. Porém, dado o posicionamento paradigmático que assumi, necessitamos de outros discursos que nos permitam continuar a problematizar estas

preocupações. A partir de diferentes trabalhos (Amado, 2017; Bryman, 2012; Boavida & Amado, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Creswell & Creswell, 2018; Guba & Lincoln, 1981; Lincoln & Guba, 2013), podemos assumir que tal se aproxima da ideia de critérios de cientificidade.

Credibilidade: conferir confiança aos resultados. O foco está na garantia que os resultados apresentam características de veracidade, que são confiáveis, que a interpretação realizada dos dados é adequada ou, dentro do que é possível avaliar, correta. Pode assegurar-se a credibilidade do estudo em três domínios: i) *credibilidade descritiva*: associada à transparência, rigor e fidelidade nos processos de recolha e descrição dos dados considerados, garantindo que os dados não são distorcidos ou descontextualizados; ii) *credibilidade interpretativa*: foca-se em processos que captam de forma fiel as concepções, perspetivas, emoções e avaliações dos participantes, distanciando-se os posicionamentos dos investigadores das interpretações dos participantes; iii) *credibilidade teórica*: relacionada com o modo como a teoria (a que foi mobilizada para o trabalho e aquela que emerge do projeto de investigação) auxiliam na explicação do fenómeno

em estudo, visando-se «o isomorfismo e a coerência entre os dados recolhidos junto das pessoas observadas e a construção interpretativa e teórica realizada pelo observador» (Amado, 2017, p. 364).³

Transferibilidade: vocacionada para a possibilidade de os resultados de investigação serem mobilizados e integrados na análise de outras realidades sociais/educativas. Este propósito é distinto da ideia de generalização que, tradicionalmente, caracteriza as preocupações associadas ao paradigma positivista. Por esse motivo, não defendo que os estudos desenvolvidos se traduzam em resultados universalistas, tomados como regularidades efetivas, independentes dos seus contextos. De outra forma, os trabalhos realizados dever-nos-ão possibilitar uma transferência moderada dos resultados para situações que apresentam características similares.

Confiança ou consistência: fica associada à fiabilidade do trabalho e à preocupação em garantir uma certa estabilidade

³ Como nota, destaco a ideia discutida por Boavida e Amado (2008) associada à validação dos instrumentos. Necessitamos de distinguir o que é a validade da investigação e a validade dos instrumentos. Quando se menciona a validade dos instrumentos, focamo-nos na adequação desses instrumentos face aos dados que pretendemos. Sendo um aspeto relevante, temos de reconhecer que a validade dos instrumentos, por si só, não garante a validade do estudo.

dos resultados. Ao optarmos pelo paradigma da complexidade, necessitamos de reconhecer que esta ideia de fiabilidade não remete para dados meramente estatísticos, nem se traduz na identificação de informações independentes dos contextos, momentos ou locais analisados. Necessitamos, então, de entender a ideia de fiabilidade num sentido específico, quando temos as Ciências Sociais e Humanas como ponto de referência. Se, como fazem Cohen, Manion e Morrison (2018, p. 270), reconhecemos que «dois investigadores que estejam a estudar um único cenário podem vir ter a resultados muito diferentes», a ideia de consistência terá, então, que estar centrada nos processos internos da investigação realizada, na estabilidade quanto ao modo como os investigadores recolhem os dados, na coesão interna das análises realizadas, na articulação efetiva entre os dados (exaustivos) recolhidos e as interpretações efetuadas, entre outros.

Confirmabilidade: remete para que não prevaleçam «preconceitos, motivos, interesses e perspetivas, entre outros, do investigador» (Guba & Lincoln, 1981, p. 104). Explicando por outras palavras, parece ser importante assegurar um certo equilíbrio entre a implicação no estudo dos fenómenos sociais

e o afastamento essencial para a reflexão, a ponderação e o diálogo com diferentes (por vezes antagónicos) posicionamentos.

Estes critérios de cientificidade são fundamentais em investigação em educação, porque visam contribuir para estudos mais conducentes com a complexidade vivida em cada um dos contextos educativos. Por esse motivo, devemos ter consciência que um investigador:

ao estudar a Educação e qualquer fenómeno educativo, em particular, não deverá evitar a análise desta realidade complexa vivida dia a dia, por pessoas concretas, em lugares concretos e com um conjunto de características particulares, situações por sua vez singulares, e que jamais se repetem no verdadeiro sentido da palavra. (Boavida & Amado, 2008, p. 190)

Também devemos reconhecer que os critérios acima indicados, por si só, não têm uma dimensão operacional ou metodológica concreta. Surgem, acima de tudo, como princípios a considerar quando estamos a desenhar e a desenvolver um determinado projeto.

Dado o foco no estudo das organizações escolares, saliento 5 opções estratégicas que poderão contribuir para que os estudos desenvolvidos correspondam aos critérios de cientificidade identificados:

Construção de um referencial conceptual adequado: quando estudamos educação, deparamo-nos com um conjunto plural de conceitos que são contestados ou, pelo menos, que apresentam definições plurais. A par do mais, no âmbito dos estudos em educação – nomeadamente os de natureza organizacional – emergem diferentes referenciais, alguns de natureza institucional, que enquadram ou o fenómeno que pretendemos estudar, ou as condições que emolduram os seus contextos. Por esse motivo, necessitamos de um posicionamento teórico sólido, que alicerce o nosso estudo e a nossa interpretação (Johnson & Christensen, 2020). Esta postura vai ao encontro da ideia de *validade de construto*.

Embora me afaste da postura de Leavy (2017), que defende a necessidade de conceitos operacionais, sou sensível ao modo como Cohen, Manion e Morrison (2018) entendem o conceito de validade de construto. De facto, quando realizamos um qualquer estudo, precisamos de assumir um

posicionamento transparente e claro sobre o que queremos investigar. Assim, fará sentido apresentarmos os nossos posicionamentos teóricos, posicionando-os face a determinadas correntes de pensamento para que consigamos mobilizar, de forma articulada, esses referenciais ao longo do processo de recolha e análise de dados. Vejamos um exemplo dessa necessidade no âmbito da liderança educativa. Este conceito remete para uma multiplicidade de posicionamentos, ora marcados por lógicas de gestão unipessoal, ora associados à ideia de gestão partilhada; ora marcados por um olhar predominantemente administrativo, ora relacionados com a intervenção educativa. A ausência de um posicionamento claro sobre este conceito conduzirá a um alicerce teórico bamboleante, que dificultará o desenho dos instrumentos de recolha de dados e a análise dos mesmos, fragilizando todo o estudo.

Cuidado com os dados e a criação de um rasto de auditoria: genericamente, a investigação em educação requer a recolha e o tratamento de dados. Como discuti várias vezes, mas saliento uma outra, do ponto de vista ético, necessitamos de

ter atenção para não considerarmos os participantes como meros objetos de investigação, dos quais podemos extrair informação que nos interessa. Sobre os dados recolhidos, há duas ideias que importa destacar.

A primeira prende-se com a adequação dos dados recolhidos. Esta adequação remete para a pertinência, qualidade e representatividade do material empírico considerado (Creswell, 2012). Exemplifico, a seguir, cada uma das situações. Relativamente à pertinência, os dados deverão dialogar com os propósitos da investigação, com coerência. Se procuramos entender a forma como as escolas se apropriam da racionalidade técnico-burocrática, os dados deverão inscrever-se nessa linha de pensamento e não ligar-se a outros domínios que, podendo ser interessantes, apresentam uma relação reduzida face ao que pretendemos estudar. No que concerne à qualidade, este é um conceito mais ambíguo, mas deixo duas notas simples. Por um lado, os dados em si devem estar numa qualidade mínima de registo – escrito, visual, sonoro, etc. – que possibilite a análise. Por exemplo, não será possível analisar uma entrevista a um diretor se o áudio estiver com muitas falhas ou for incompreensível. Por outro lado,

temos de ponderar a qualidade dos dados obtidos, por exemplo, associada à veracidade ou profundidade da informação alcançada. Relativamente à representatividade, precisamos de garantir que os dados recolhidos são representativos do que pretendemos analisar. Se queremos estudar o funcionamento de determinado agrupamento de escolas, necessitamos de um conjunto de dados representativo quer em quantidade, quer em relação à diversidade interna dessa organização (estabelecimentos considerados, níveis de ensino, género, etc.). Neste caso, não fará sentido reduzir os dados à escola-sede ou circunscrever o estudo aos discursos dos professores.

A segunda ideia prende-se com a importância de garantirmos que a nossa interpretação efetivamente emerge dos dados considerados. A este propósito, Cohen, Manion e Morrison (2018, p. 249) sugerem deixarmos uma *pista de auditoria* que integra «documentação e registos utilizados no estudo que incluem: dados em bruto; registos de análise e redução de dados; reconstruções e sínteses de dados; "notas de processo». Esta atenção em relação ao material empírico é

especialmente relevante e proporciona um olhar contínuo e sistemático em relação aos dados obtidos.

Envolvimento múltiplo e extensivo: esta ideia é relativamente simples de compreender e coincide com a riqueza associada a uma *imersão prolongada* (Bryman, 2012) do investigador no que pretende estudar. De facto, é importante não reduzir uma investigação a uma única interação entre os investigadores e o real. É importante, pelo contrário, que existam múltiplos momentos de “encontro”, durante os quais os investigadores têm a oportunidade de vivenciar a organização educativa.

Boavida e Amado (2008, p. 105) esclarecem que «ao longo dos meses e dos anos vai-se formando uma noção real do que é verdadeiro ou falso, do que é relevante ou não, neste encontro entre seres humanos que são o investigador e os investigados». Por conseguinte, devemos cultivar uma postura que nos permita, nos diferentes projetos de investigação, vivenciar as escolas em diferentes momentos do ano, em diferentes sítios, com diferentes exigências externas. Se procurarmos, realmente, compreender as organizações

escolares, as suas culturas internas, as conceções dos agentes que as constituem, as suas histórias particulares, temos de partilhar o nosso tempo com a escola e com as pessoas que nela agem diariamente, para estabelecermos relações de confiança, para compreendermos os aspetos simbólicos que estão subjacentes a cada instituição, os valores que se comungam, as rotinas que se estabelecem, entre outros.

Triangulação: Esta postura é, provavelmente, aquela que acolhe mais reconhecimento e é comumente desenvolvida pelos diferentes investigadores. Não sendo possível uma análise sólida decorrente de um só olhar, privilegia-se a multiperspetiva como forma de melhor compreender o fenómeno em estudo. Por esse motivo, defende-se que os trabalhos deverão triangular instrumentos, técnicas de recolha de dados, investigadores, participantes, tipologia de dados e lentes teóricas.

Tradicionalmente, este conceito remete para a necessidade de se diversificarem as fontes dos dados (Creswell & Creswell, 2018). Ou seja, será mais profícuo optar por projetos que integram vários participantes e várias técnicas e

instrumentos de recolha de dados. Quando o mobilizamos para o estudo das organizações educativas, valorizamos trabalhos que triangulam a perspetiva de diferentes agentes das instituições educativas, por exemplo os assistentes operacionais e os estudantes. Relativamente aos processos de recolha de dados, nesse mesmo trabalho, podemos triangular informação proveniente de inquéritos por questionário com a realização de entrevistas em profundidade.

A triangulação da tipologia dos dados surge numa forma complementar ao indicado. O pressuposto de base é que dados de natureza «quantitativa e qualitativa podem ser combinados para triangular os resultados de modo que possam ser mutuamente corroborados» (Bryman, 2012, p. 633). Parece-me, contudo, mais interessante pensar esta triangulação da tipologia de dados ultrapassando a cisão clássica entre dados quantitativos e dados qualitativos, e privilegiando outras características. Por exemplo, triangular dados decorrentes do discurso informal dos participantes com dados mais próximos do discurso formal ou, então, triangular dados visuais com dados escritos.

Para finalizar, faço menção à triangulação de investigadores e da investigação teórica. Ambos partilham a matriz de uma realidade que não poderá ser facilmente explicada ou interpretada, devido à sua natureza complexa. Assim, defende-se que a mobilização de diferentes lentes conceptuais (triangulação teórica) poderá contribuir para fazer emergir interpretações diversas ou, então, interpretações mais complexas (Leavy, 2017). Na mesma linha de pensamento, a triangulação de investigadores parte do pressuposto que a articulação da interpretação realizada por mais do que um investigador confere maior robustez ao trabalho, porque permite confrontar interpretações, identificar falhas de análise ou articular diferentes explicações (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Retorno aos participantes: este diálogo com os participantes, uma vez mais, decorre de uma postura ética, comprometida com a valorização dos diferentes agentes que se encontram envolvidos no processo de investigação. Mas, a par disso, assume uma postura epistémica também. De acordo como Amado (2017, p. 60), a «verdade é intersubjetiva, não

resultando, portanto, de um sujeito ‘controlador’ (o cogito de Descartes), mas de uma reunião de pontos de vista». Por esse motivo, é importante a triangulação que mencionei. Mas é igualmente relevante assumir este compromisso de retornar ao diálogo com os participantes que se envolveram no projeto.

Esta *validade respondente* (Boavida & Amado, 2008) defende que os investigadores deverão partilhar com os participantes os seus principais resultados. Ainda que devamos ter atenção que nem sempre os participantes podem contribuir para validar determinada análise, acredito que este esforço é especialmente relevante. De facto, em diferentes trabalhos, recorremos às perspetivas das pessoas – no caso dos estudos das organizações educativas, essas pessoas são muitas vezes crianças – que, ao expressar-se, poderão não comunicar a ideia que pretendiam, pelo que fazer este retorno pode ser especialmente enriquecedor (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). A partir da partilha de Bryman (2012), podemos, por exemplo, desenvolver um trabalho numa escola e, depois, devolver os resultados só a um grupo mais restrito, ainda que representativo, que nos forneça *feedback* sobre as

análises realizadas ou, então, sobre eventuais limitações do estudo.

Em suma, neste capítulo, procurei avançar com formas de pensarmos a investigação em educação, focalizada no estudo das organizações educativas, a partir de dois eixos fundamentais: a ética e o compromisso com o conhecimento. Os exemplos que identifiquei ou os critérios/princípios que partilhei não visaram ser objetivos, nem universalistas. Procurei, acima de tudo, alertar para certos aspetos que, creio, são fundamentais em qualquer estudo neste campo. De seguida, talvez de forma mais ilustrativa, evidenciarei como estes princípios podem projetar-se em diferentes *designs* e recorrendo a diferentes técnicas.

Pluralidade metodológica no estudo das organizações escolares

Ao longo dos capítulos anteriores, discuti diferentes posicionamentos sobre a investigação em educação, quais as suas tensões internas, a sensibilidade necessária quando realizamos estudos neste domínio científico, entre outros. Neste capítulo, pretendo apresentar algumas opções metodológicas que, para estudar as organizações escolares, poderemos considerar. A este propósito, e como explicam Egbert e Sanden (2014), a estratégia empírica de cada projeto, associada aos métodos de recolha de dados, aos instrumentos e aos processos de análise, implica um processo deliberativo, de modo a corresponder aos propósitos do trabalho e aos objetivos de investigação, ao enquadramento epistemológico e paradigmático mobilizado e ao formato investigativo escolhido.

Esse exercício é, contudo, complexo. Efetivamente, ao recusarmos a ideia de método único decorrente do paradigma dominante, criamos condições para que o exercício de investigação se estabelecesse como um processo criativo,

marcado pela originalidade dos investigadores (Morin, 2002). Porém, devido à natureza do trabalho científico, não é viável estabelecer desenhos de investigação dissociados de quaisquer referenciais epistemológicos ou éticos. Ainda que possam ser um exercício de criatividade, o trabalho científico impõe-nos um conjunto de desafios particulares, exatamente para garantirmos que respeitamos o compromisso com a ética e com o próprio conhecimento.

Por esse motivo, mesmo que assumamos a possibilidade de *transgressão metodológica* (Sousa Santos, 2008), tal transgressão só é possível se tivermos consciência dos arquétipos metodológicos que se foram consagrando e legitimando – neste caso, no âmbito da investigação em educação – e, ainda, se apresentarmos uma justificação que enquadre a importância, necessidade ou interesse de procedermos a essa transgressão. De facto, como advogam Cohen, Manion e Morrison (2018, p. 109), «a investigação em educação é um exercício deliberativo e reflexivo», que pressupõe esta ponderação cuidada.

Na sequência deste posicionamento, parece-me importante elencar os principais métodos e técnicas que têm

sido considerados no contexto dos estudos em educação. Assim, nas páginas seguintes, mencionarei cada um deles, procurando estabelecer um diálogo sistemático com a investigação sobre as organizações escolares.⁴

Métodos de investigação

Como já identifiquei, não me parece particularmente lúcido defender uma espécie de pureza de métodos – associada à ideia de que os métodos devem ser desenvolvidos de forma autónoma –, nem sequer estabelecer uma primazia de métodos. Esclareço que utilizo o conceito de primazia e não preferência. Parece-me adequado que, ao longo da nossa experiência como investigadores, adquiramos certas preferências que decorrem de um maior à-vontade com determinado método. Necessitamos, contudo, de estar atentos para que essa preferência não culmine em primazia, isto é, será importante que a nossa preferência (subjéctiva) não

⁴ Devo esclarecer que estas designações não são estáveis, sendo muitas vezes discutidas e problematizadas. Neste livro, optei por considerar as designações de Amado (2017), nomeadamente *métodos e técnicas de recolha de dados*.

se traduza numa espécie de primado de método, como se uma opção fosse, por natureza, superior ou “mais científica” do que outra. A par do mais, será essencial que essa preferência não se consubstancie numa solução acrítica para os diferentes estudos que realizamos, como desenhos mais ou menos pré-definidos.

Admito que o que indiquei possa parecer de somenos, mas não creio que o seja por dois motivos distintos. O primeiro é que retira qualquer beleza ou curiosidade genuína subjacente a um qualquer estudo. Reconheço que desenhar projetos de investigação é um processo difícil e exigente, que requer tempo e dedicação (Johnson & Christensen, 2020), mas, assumindo-o como uma atividade eminentemente humana, o estabelecimento, consciente ou inconsciente, de um método como um referencial primordial (ou único) reduz esta dimensão de criação e criatividade que é, para mim, das mais interessantes. O segundo, talvez caracterizado por maior interesse científico, prende-se com a necessidade de pensarmos o método, ou a combinação de métodos, de acordo com uma estratégia concertada, pela qual as finalidades do estudo dialogam de forma coerente com os métodos – e,

acrescento já, técnicas – de investigação definidos. Negar esta necessidade de articulação e coerência resulta no próprio enfraquecimento do projeto (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

O conhecimento dos diferentes métodos surge, então, como uma condição necessária para procedermos a uma seleção mais ponderada e sustentada. Existem diferentes métodos, assim como existem diferentes formas de os organizar e nomear. Tomando como referência o estudo da organização escolar, e decorrente do posicionamento paradigmático já assumido, selecionei apenas cinco.

Estudos de caso(s)

A opção por estudos de caso tem tido um progressivo reconhecimento e valorização, no âmbito da investigação, em sentido lato, e nos estudos educacionais, em sentido estrito. Efetivamente, a ideia de que os estudos de caso corresponderiam a trabalhos de menor importância científica ou de maior facilidade investigativa tem-se esbatido, sobressaindo a sua complexidade e, também, diversidade. De

facto, como explicita Amado (2017, p. 124), existe uma multiplicidade de características que podem associar-se a este método, já que «o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc». Ou seja, o mesmo pauta-se pela riqueza interna.

Sobre o estudo de caso, a partir do trabalho de Cohen, Manion e Morrison (2018), começo por destacar que este método visa analisar pessoas reais, em contexto reais, enquadradas em estruturas ou organizações reais, visando um olhar *penetrante* de cada situação que se estuda e afastando opções vocacionadas para interpretações ou estudos de natureza abstrata. Depois, esta opção diverge de modos lineares ou simplistas de interpretar as realidades, optando por reconhecer que, em qualquer caso que se está a estudar, existem diferentes variáveis que se relacionam interactivamente, o que pressupõe um entendimento multiperspetivado do real.

Na sequência de tal opção, os estudos de caso capturam, de forma especialmente evidente, as conceções subjacentes ao paradigma da complexidade (Morin, 2005), já que

estabelecem a interação recursiva dos diferentes constituintes de um determinado caso e igualmente assumem a sua abertura em relação a fatores externos. Nesta sequência, ao visarmos uma exploração em profundidade e marcada pela interação de todas as variáveis de um dado caso, este método prevê e valoriza a integração de diferentes técnicas de recolha de dados e o envolvimento de vários participantes, como forma de melhor se compreender o modo como este sistema autónomo funciona internamente (Creswell, 2012).

Dadas as características das escolas, os estudos de caso são métodos fundamentais para a sua investigação. De facto, o estudo de um único agrupamento de escolas ou de um único estabelecimento de ensino (como um estudo de caso simples) ou o estudo de organizações escolares (como um estudo de caso múltiplo) surgem como estratégias de investigação fundamentais para projetos focados numa interpretação contextualizada de cada organização e orientados para uma espécie de visão caleidoscópica de cada estabelecimento em estudo.

Estudos (de caso) etnográficos

Originalmente, os estudos etnográficos ligavam-se à investigação antropológica, contudo tal opção metodológica foi sendo apropriada por outras áreas científicas, sendo, atualmente, integrada em diferentes projetos de campos científicos variados (Merriam & Tisdell, 2016). A definição proposta por Creswell e Creswell (2018, p. 55) parece-me particularmente elucidativa deste tipo de estudos: «A etnografia é uma forma de investigação (...) em que o investigador estuda os padrões comuns de comportamento, linguagem e ações de um grupo cultural autêntico num ambiente natural durante um período de tempo prolongado. A recolha de dados envolve frequentemente observações e entrevistas».

De facto, uma das características distintivas dos estudos etnográficos face a outros métodos é a extensão da relação entre os investigadores e o fenómeno em estudo. É relativamente recorrente que num trabalho desta natureza os investigadores passem extensos períodos com a comunidade ou organização que estão a estudar, chegando, por vezes, a

viver em conjunto com os participantes (Leavy, 2017). A ideia subjacente é, através deste contracto sistemático, os investigadores ultrapassarem o estatuto de agentes externos (*outsiders*). Por esse motivo, a finalidade dos estudos etnográficos será captar, com o maior suporte possível, retratos da vida, recorrendo, para isso, a um cruzamento de técnicas – como a observação, as histórias de vida, as conversas intencionais, as entrevistas, entre outros – que facilitem a captura da experiência do quotidiano (Lankshear & Knobel, 2004).

No âmbito da investigação em educação, este método tem sido mobilizado na educação de adultos, visando compreender as perspetivas dos seus responsáveis (Merriam & Tisdell, 2016). Esta opção poderá, igualmente, ser relevante para estudos focados na cultura organizacional de escola (Leavy, 2017) ou para se compreenderem as metáforas organizacionais. De facto, a opção etnográfica é especialmente rica quando pensamos os seus contributos para o estudo das organizações escolares, porque valorizam as conceções e práticas dos diferentes participantes e fazem sobressair informações e conhecimentos que emergem,

verdadeiramente, das realidades concretas que são cada uma das escolas. Assumindo a impossibilidade de estudar as organizações e agentes educativos com foco na generalização ou na regularidade (Boavida & Amado, 2008), esta opção pode contribuir para um olhar mais atento face às singularidades vivenciais de cada um dos contextos reais.

(Estudos de caso de) Investigação-ação

Ao assumirmos que os docentes são, também eles, investigadores, atribuiu-se, no domínio educativo, uma grande importância aos contributos científicos que emergem do trabalho realizado pelos diferentes professores (Carr, 2002; Wellington, 2015). De facto, no âmbito da investigação em educação, a investigação-ação tende a ser associada ao modo como os educadores se implicam, através do trabalho que realizam, na melhoria das suas práticas pedagógicas e, também, na construção de conhecimento (Kemmis, *et. al.*, 2014).

Tal postura de investigação aparta-se, inevitavelmente, dos posicionamentos do paradigma dominante. Ao contrário

do que se defende nesse paradigma, na investigação-ação, há uma impossibilidade ontológica de se estabelecer uma separação entre investigador e participante, já que se assume que a investigação decorre da participação e é através da participação que se investiga. Há, aqui, uma cisão profunda com as concepções mais clássicas de divisão entre teoria e prática, privilegiando-se, então, uma interação recursiva entre estas duas dimensões, num devir praxiológico. Como identifica Amado (2017, p. 136), a opção pela investigação-ação «tem ainda a particularidade de unir diferentes planos, o epistemológico (compreensão), o pragmático (ação) e o ético». Tradicionalmente a investiga-ação orienta-se para a solução de um determinado problema sentido nos contextos de prática ou para a melhoria das ações consideradas. De facto, este método requer, simultaneamente, uma vocação associada à transformação do real e, de forma complementar, uma finalidade assente na (re)construção do conhecimento, de modo a que os profissionais não tenham que ficar reféns da investigação externa às realidades escolares e, assim, possam emancipar-se e desenvolver-se profissionalmente.

Na sequência do identificado, a investigação-ação, porque implicada na própria democratização do conhecimento e da investigação e na valorização dos agentes dos diferentes contextos, pressupõe uma prática reflexiva e cíclica pela qual os investigadores desenvolvem um trabalho de planificação, desenvolvimento e avaliação (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Essa dimensão matricial e definidora da investigação-ação é, depois, reconfigurada em diferentes opções estratégicas mais particulares como a investigação-ação-colaborativa ou a investigação-ação-participativa.

A investigação-ação, ainda assim, apresenta fragilidades. Dada a natureza deste livro, destacarei apenas duas. Como primeiro ponto, faço referência à dificuldade de garantir o anonimato e a participação voluntária dos vários participantes. Tomemos como exemplo as práticas realizadas por professores: como garantir o anonimato dos estudantes que estão envolvidos no projeto de investigação-ação desenhado? Como perceber se os estudantes envolvidos o fizeram de forma voluntária ou se estão implicados porque fazem parte de uma determinada turma? Como segundo ponto, destaco – até pelo acompanhamento que faço de diferentes projetos de

mestrado que optam por este método – uma certa tendência para a ideia de a investigação-ação ser substituída por um praticismo teoricamente enquadrado, desconsiderando a vocação epistémica que lhe está subjacente.

Apesar disso, considero que a investigação-ação pode ser um método valioso no desenvolvimento de diferentes projetos. Reconhecendo a necessidade de recolhermos e integramos diferentes dados para melhor compreendermos as nossas práticas e os seus resultados (Lankshear & Knobel, 2004), a investigação-ação tem um lugar de destaque no âmbito da educação e da identidade profissional dos docentes. Contudo, esta opção não tem que ficar circunscrita à sala de aula ou a considerações meramente didáticas, pois podemos considerar este método para estudarmos, de forma contínua, as decisões organizacionais de uma escola, favorecendo a sua transformação e emancipação coletiva (Creswell, 2012).

Estudos históricos

A opção por estudos históricos, no âmbito das Ciências Sociais, nem sempre é tida como legítima ou pertinente,

assumindo-se, por vezes, que tal método se afasta da natureza própria do estudo social, porque não pressupõe recolher dados novos (Merriam & Tisdell, 2016). Parece-me, contudo, que tal posição carece de uma discussão mais ponderada. Como partilha Bryman (2012), temos já hoje diferentes indícios que nos levam a acreditar que a realidade social e cultural contemporânea é condicionada por motivos históricos anteriores. Num exemplo concreto, o autor partilha um estudo constatou que os eventos históricos vivenciados pelos trabalhadores de uma determinada empresa condicionaram os comportamentos seus comportamentos atuais, bem como a sua relação com as lideranças. Por esse motivo, não creio que se deva descurar a importância dos olhares históricos, não só em áreas como a história da educação, mas em sentidos mais amplos, que nos permitam compreender os percursos e trajetos das organizações escolares, dos profissionais de ensino e dos próprios estudantes.

Este trabalho associado aos estudos históricos pode recorrer a um conjunto muito amplo de fontes e dados (Wellington, 2015). No domínio educativo, temos já vários exemplos, focados em entrevistas, em histórias de vida, em

diários, em documentos educativos oficiais, em fotografias, em documentos dos sindicatos de professores, entre outros. Estes trabalhos possibilitaram uma reflexão mais ponderada sobre diferentes domínios com particular relevância para a investigação em educação, como: as concepções de género associadas à profissão de professora; os valores e a identidade profissional subjacente à docência; o modo como a experiência de vida condiciona a atuação profissional dos educadores; a legitimação da *gramática escolar* ao longo do tempo; entre outros (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

De facto, necessitamos de reconhecer que os sistemas educativos – em sentido lato – e cada organização escolar – em sentido estrito – carregam uma herança histórica que se imiscuiu nas suas características institucionais, nas suas rotinas, nas suas culturas internas. Nesta linha de pensamento, a valorização do estudo da história (da educação) não tem como propósito uma descrição histórica, antes visa auxiliar-nos, enquanto investigadores, na compreensão das relações de intemporalidade que caracterizam cada realidade educativa. Acrescento, ainda, um outro aspeto. Ao optarmos por desenvolver trabalhos orientados para o estudo histórico,

temos a oportunidade de valorizar e dignificar certas histórias, momentos, patrimónios que ficaram esquecidos pelo tempo. Quando essa valorização é orientada para grupos ou heranças culturais com menor reconhecimento social, tem uma relevância que, em muito, ultrapassa qualquer valor científico.

Face ao que indiquei, a integração dos estudos históricos na análise das instituições escolares permite-nos ficar atentos a certas heranças – organizacionais e humanas – que fazem do património particular de cada contexto e que se tornam não só um elemento distintivo, mas um aspeto que melhor nos ajuda a compreender as suas dinâmicas particulares ou, então, a enquadrá-las em tempos históricos determinados.

Estudos longitudinais e intersectoriais

Como o próprio nome indica, estudos longitudinais estão orientados para um trabalho focado na compreensão das tendências ou das mudanças ao longo do tempo. Assim, um «estudo longitudinal recolhe dados ao longo de um período de tempo alargado: uma investigação de curto prazo pode durar várias semanas ou meses; um estudo de longo

prazo pode prolongar-se por muitos anos» (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, p. 347). Tradicionalmente, e até de forma diferenciadora dos estudos históricos, esta opção metodológica recorre a dados de natureza predominantemente quantitativa, para evidenciar as tendências que emergem ao longo de um determinado período (Creswell & Cresweel, 2018). Assim, realizam-se inquéritos por questionário orientados para o mesmo grupo de pessoas (ou pessoas com as mesmas características), repetindo-os com uma regularidade predefinida, para constatar as mudanças ocorridas.

Mantendo o foco em projetos de natureza predominantemente quantitativa, os estudos intersectoriais não têm como propósito compreender as mudanças, antes privilegiam as concepções, crenças, opiniões e atitudes assumidas pelos participantes num dado momento (Creswell, 2012). Ao contrário dos estudos longitudinais, a estratégia, neste tipo de trabalho, não é a de ir recolhendo dados ao longo do tempo, mas sim optar por uma recolha de dados a larga escala, representativa do universo que se pretende estudar. Tal opção traduz-se, não raras vezes, na obtenção de uma

quantidade elevada de dados, com centenas ou milhares de inquéritos recolhidos.

Optei por agregar estes dois estudos exatamente devido à natureza quantitativa que está subjacente a cada um deles, afastando-se, ainda, dos anteriores que apresentam, predominantemente, uma orientação para trabalhos de natureza qualitativa ou mista. Ainda que devamos ter atenção para não avançar com análises que desconsideram as particularidades contextuais ou organizacionais, não creio que seja possível ignorar o potencial deste tipo de trabalhos. Se visarmos, por exemplo, compreender como os agentes educativos reagem a uma determinada opção política ou organizacional ou, então, perceber a motivação dos professores (de uma escola ou do país), num dado momento, este tipo de métodos poderá ser relevante.

Como esclareci logo no início, estes cinco métodos não correspondem à totalidade de opções possíveis. Há, também, os estudos experimentais, os estudos de correlação, as revisões sistemáticas da literatura, entre outros. Também como já partilhei, não devemos interpretar estes métodos

como estratégias de fronteiras intransponíveis. Pelo contrário. Quando realizamos um qualquer projeto de investigação, existe a opção de uma abordagem multi-métodos ou, então, de (re)criação de algumas das características destes métodos, para que se adequem ao que visamos estudar.

Nas linhas que se seguem, por sua vez, clarifico algumas técnicas de recolha de dados passíveis de utilização no âmbito da investigação em educação.

Técnicas de recolha de dados

À semelhança do que partilhei a propósito dos métodos de investigação, explico desde já que estas cinco técnicas não representam a totalidade de opções possíveis, antes servem para ilustrar a pluralidade que podemos considerar num dado projeto. Igualmente esclareço que não existe uma técnica com maior valor do que qualquer outra, é na coerência com a estratégia que estamos a desenvolver que podemos compreender a adequação e pertinência de cada técnica de recolha de dados, pelo que não será adequado pré-definir qual

a técnica com maior interesse quando estudamos as organizações escolares.

Observação

A observação é uma técnica amplamente disseminada no âmbito dos estudos em Ciências Sociais e Humanas. Como explicam Johnson e Christensen (2020), a mesma permite-nos, enquanto investigadores, observar os comportamentos reais das diferentes pessoas, acedendo às ações concretas dos participantes que, por exemplo, não são facilmente percebidas pelos discursos – escritos ou orais. Aliás, os autores alertam-nos, ainda, para a possibilidade de, através da observação, encontrarmos congruências e incongruências entre aquilo que é explicitado pelos participantes e aquilo que fazem verdadeiramente. Porém, parece-me mais relevante destacar que, através da observação, os investigadores têm a possibilidade de recolher e articular dados provenientes dos comportamentos não verbalizados dos participantes, das suas atuações naturais e das suas relações e, ainda, da forma como

interagem com o meio ou as condições físicas de um determinado contexto (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Procurando discutir um pouco mais este conceito, necessitamos de ponderar subcategorias que estão associadas às técnicas de observação, pelo que tomarei como referência o trabalho de Byrman (2012). Podemos subdividir esta técnica em duas correntes diferentes: i) *observação estruturada* e *observação não-estruturada*. Nesta divisão, a primeira tipologia remete para processos de observação orientados, que recorrem a uma definição prévia dos horários e focos particulares de observação, existindo uma direção específica do que se pretende observar; já a segunda tipologia opta por um entendimento mais naturalista, não existindo, à partida, focos de análise muito definidos e privilegiando-se uma recolha de dados em extensão; ii) *observação participante* e *observação não participante* – como os nomes indicam, esta divisão liga-se ao modo como o investigador interage com os participantes no estudo; assim, a observação participante privilegia a imersão do investigador no fenómeno em estudo, havendo uma interação contínua com os restantes agentes, e na observação não participante, o investigador não se envolve

diretamente na ação dos participantes, optando por um olhar externo ao fenómeno. Pese embora pareça existir uma maior atenção conferida à *observação participante*, importa termos em atenção que não existe uma opção que seja, por natureza, superior a qualquer outra, sendo necessário ponderar em cada momento a que melhor se coaduna com o projeto que estamos a desenvolver.

Não podemos esquecer dois pontos transversais a qualquer processo de observação. Por um lado, destaco a necessidade de não confiarmos, em exclusivo, na nossa memória (Creswell & Creswell, 2018; Leavy, 2017), pelo que as observações podem (ou devem) ser acompanhadas de fotografias, registos (escritos ou áudio) ou, caso não seja possível nenhuma das opções anteriores, sínteses realizadas à *posteriori*. Por outro lado, temos de ponderar com atenção as interpretações que realizamos a partir das observações, evitando juízos apressados ou descontextualizados, reconhecendo que, apesar de tudo, a observação será sempre dependente do momento e do local onde estamos a realizar a observação, existindo, inevitavelmente, pontos cegos (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Quando a mobilizamos para o estudo das organizações educativas, as possibilidades são várias, como observar as salas de aulas, as dinâmicas estabelecidas nos recreios, as características arquitetônicas de cada estabelecimento, as práticas dos estudantes nas bibliotecas, as ações dos professores na sala dos professores, entre muito outras. Conduzirão, à partida, a trabalhos que nos permitem visualizar as relações e práticas organizacionais ou desenvolvidas no interior de cada escola, mesmo que, por vezes, não sejam explicitamente partilhadas pelos participantes.

Análise documental

De acordo com Bryman (2012) e Leavy (2017), a análise documental está associada a diferentes tipos de documentos, como áudio, fotografias, vídeos e, com maior tradição, textos escritos. Também a este respeito, e partindo do entendimento de Cohen, Manion e Morrison (2018), saliento que a investigação em organizações educativas, parece-me, mais facilmente privilegia documentos associados a fontes

primárias de informação, porque possibilitam a análise do texto construído pelos próprios agentes. A este propósito, Creswell (2012, p. 223) considera que:

os documentos constituem uma boa fonte de dados textuais (palavras) para um estudo qualitativo. Têm a vantagem de estar na língua e nas palavras dos participantes, que normalmente lhes prestaram uma atenção cuidada.

De facto, ao utilizarmos documentos criados naturalmente pelos diferentes agentes temos a possibilidade de aceder ao discurso legitimado pelas organizações (escolares), ultrapassando o discurso imediatista. Isso acontece porque os documentos escritos não só requerem uma maior ponderação, como têm a possibilidade de ser revistos e aprimorados, pelo que a análise de tais artefactos tende a evidenciar uma espécie de discurso oficial, assumido como adequado pela e na instituição. Como explicam Lankshear e Knobel (2004), nas escolas, existem diferentes documentos associados às decisões institucionais de cada estabelecimento, às opções pedagógicas e avaliativas consideradas, aos processos burocráticos instituídos, à história da organização, entre outros.

Acrescento uma informação complementar. Distintos autores (Leavy, 2017; Shank, Pringle, & Brown, 2018) têm sustentado a pertinência e conveniência da utilização de documentos públicos em trabalhos de investigação em educação, porque os mesmos podem ser enquadrados num contexto social e histórico que favorece a sua compreensão. Já como explica Bryman (2012), a análise documental implica dinâmicas interpretativas que não ficam circunscritas a métodos quantitativos ou qualitativos, mas que antes alcançam as conceções que lhes estão subjacentes, de acordo com a perspetiva original do(s) autor(es) dos textos em análise.

No domínio do estudo das organizações educativas, o uso da análise documental tem um potencial ilimitado, já que podemos recorrer a documentos como os projetos educativos, os projetos curriculares, as atas, os documentos considerados para a comunicação com os encarregados de educação e com a comunidade em geral, os relatórios das avaliações externas, entre tantos outros. Efetivamente, dada a natureza institucional e burocrática dos sistemas educativos e das diferentes escolas, há um imenso património de história e informação preservado nestes documentos oficiais que

poderão ajudar-nos a estabelecer retratos cada vez mais aprimorados de diferentes escolas.

Inquérito por questionário

Atualmente, temos a possibilidade de recorrer a diferentes formas de inquéritos por questionário, desde os modos mais convencionais de respostas em papel à utilização de recursos digitais que possibilitam a recolha de dados pelo computador ou telemóvel (Johnson & Christensen, 2020). De facto, com a generalização das tecnologias digitais, os inquéritos por questionário estabeleceram-se como uma espécie de constante no nosso quotidiano, considerados tanto para trabalhos de natureza científica, como para outros focos, nomeadamente inquéritos de satisfação. Igualmente destaco que, por vezes, estes inquéritos por questionário não obrigam à existência de um documento escrito, quando optamos por entrevistas altamente estruturadas e pré-definidas, estamos, também, a proceder a um inquérito por questionário (Merriam & Tisdell, 2016).

Precisamos de reconhecer que, genericamente, esta técnica apresenta algumas vantagens de fácil identificação, nomeadamente: i) reduzidos custos na sua administração, dado que muitos deles resultam numa resposta autónoma por parte dos participantes; ii) rapidez na recolha de dados, uma vez que os inquéritos por questionário não requerem o mesmo investimento – por parte dos investigadores e por parte dos participantes – que outras técnicas, como a observação ou as entrevistas; iii) a possibilidade de recolher muitos dados em extensão, como inquéritos nacionais ou, até, internacionais; iv) a não intervenção dos investigadores nas respostas, o que poderá facilitar o modo como os participantes se expressam. Num sentido contrário, existem, também, certas limitações, das quais destaco duas: i) a dificuldade em estabelecer questões de retorno, que possibilitem aprofundar as ideias dos respondentes; ii) certa dificuldade em fazer a gestão do próprio questionário, dado que aspetos como a extensão do mesmo ou a valorização de perguntas de resposta aberta podem desmotivar a participação (Bryman, 2012).

No âmbito do estudo das organizações escolares, estes inquéritos podem, por exemplo, facilitar o estudo plural de

cada escola, ao recolhermos dados provenientes dos diferentes agentes de cada estabelecimento. Num outro sentido, se pretendermos uma análise mais global do sistema, esta técnica poder-nos-á facilitar perspectivas oriundas de diferentes escolas de um dado município, região ou país.

Inquérito por entrevista

Vulgarmente, o inquérito por entrevista é, apenas, denominado de entrevista e é uma das estratégias mais comuns no âmbito das Ciências Sociais e das Humanidades, reconhecendo-se, por isso, uma certa naturalização desta estratégia em diferentes campos científicos. Nesse sentido, podem ser utilizadas, por exemplo, no *marketing*, por motivos terapêuticos, para tendências de voto, entre outros e de diferentes modos, como uma breve entrevista, menos de cinco minutos, ou um contínuo de entrevistas mais longas, de acordo com as especificidades de cada projeto. Esta pode ser considerada francamente vantajosa técnica de recolha de dados, pois pela mesma se cria uma interação entre o investigador e o(s) entrevistado(s) (Coutinho, 2013). De acordo

com o que é apresentado por Walliman (2011), as entrevistas apresentam-se como uma forma flexível para a procura, ao longo do processo, da informação que se pretende obter. Importa distinguir duas tipologias de entrevistas diferentes (Amado, 2014; Creswell, 2012): *entrevistas individuais* ou *cara-a-cara* e *entrevistas grupais* ou *grupo focal*.

As entrevistas individuais, como defende Coutinho (2013), permitem ao moderador, através de uma troca discursiva, tornar explícita a perspetiva do entrevistado, sendo possível aprofundar algumas das suas reflexões e/ou enquadramentos. A este propósito, Amado (2017) e Bryman (2012) salientam o potencial desta técnica na recolha de informações veiculadas aos valores, sentidos e interpretações pessoais sobre uma determinada realidade social.

É pertinente indicar que existe alguma diversidade conceptual, e talvez técnica, associada às entrevistas grupais, como a sua designação ou composição (Bryman, 2012). Se, por exemplo, alguns autores defendem a necessidade de os grupos terem entre 7 a 10 elementos (Coutinho, 2013), outros há que mencionam apenas 6 a 8 participantes (Creswell, 2012). Independentemente dessas divergências, salienta-se um

aspecto que parece ter particular destaque neste tipo de entrevistas: o potencial empírico associado à interação entre os diferentes entrevistados, que partilham alguns elementos em comum. Como tal, aqueles protagonistas poderão enriquecer os dados recolhidos, porque tendem a tornar evidente os principais elementos de convergência ou discórdia no seio do grupo, revelando o modo como atribuem sentido e significado a uma determinada realidade/experiência social comum (Amado, 2017; Bryman, 2012).

No âmbito do estudo das organizações escolares, o inquérito por entrevista surge como uma técnica particularmente relevante. Tendo já sido utilizada, por exemplo, para aceder às crenças dos professores sobre a figura do diretor de escola (Johnson & Christensen, 2020) ou para compreender como diferentes pessoas interpretam os processos de liderança (Bryman, 2012). Efetivamente, tanto as entrevistas individuais como as entrevistas coletivas são técnicas muito interessantes para mobilizar em investigações focadas nas escolas, porque nos permitem aceder às perspetivas e crenças dos diferentes agentes escolares e, no caso das entrevistas de grupo, temos a possibilidade, ainda, de

perceber como as diferentes pessoas de uma dada escola interagem entre si.

Narrativas biográficas e histórias de vida

Recorrendo ao trabalho de Amado (2017), podemos reconhecer que houve uma revigoração dos estudos centrados nas histórias de vida. No âmbito da formação e identidade profissional, estes estudos têm procurado compreender os ciclos de vida profissional docente ou como a vida de cada docente influencia o modo como aquele entende a prática educativa e como age pedagogicamente. Também tem existido um incremento de trabalhos focados nas histórias de vida das crianças, procurando estabelecer relações entre os seus contextos familiares e sociais e o seu percurso escolar. Como partilha o autor, a vitalidade deste tipo de estudos decorre do reconhecimento que as escolas são instituições profundamente marcadas pela humanidade de cada um dos seus agentes.

Para conseguirmos “chegar” a estas histórias de vida, necessitamos, inevitavelmente, que alguém as partilhe. Essa

partilha pode ser feita através de entrevistas biográficas ou, então, através de narrativas pessoais. Em qualquer uma das opções, a finalidade é criar condições para que os participantes possam partilhar uma narrativa cronológica sobre a sua experiência, sobre a sua vida (Creswell & Creswell, 2018). Esta vocação distingue este tipo de técnicas tanto do inquérito por entrevista como da análise documental, dado que se implica num artefacto biográfico muito particular e muito pessoal.

Precisamos, também, de tomar em atenção que para investigadores e participantes tem repercussões a ponderar. Para Leavy (2017), estas narrativas podem auxiliar diferentes pessoas a atribuir sentido às suas experiências. Mas tal pode traduzir-se num processo que torna os participantes numa situação de maior vulnerabilidade, podendo recuperar memórias mais sensíveis ou dolorosas. De facto, há uma certa tradição de considerar as narrativas como uma forma de evidenciar aspetos relacionados com percursos de vida caracterizados por discriminação de género ou racial (Merriam & Tisdell, 2016). Relativamente ao investigador, os desafios colocam-se na necessidade de equilibrar a implicação pessoal com a história de vida dos participantes e, também, ponderar

a própria veracidade das histórias que são partilhadas – não porque se assume que há uma tentativa dos participantes de dissuadirem o investigador, antes porque estas histórias de vida podem ser sobre relatos muito antigos, baseados predominantemente na memória (Bryman, 2012).

Independentemente dos desafios que se colocam à investigação, estas narrativas derivam de um dos atos mais humanos, a partilha de histórias, pelo que têm um valor intrínseco associado e, ainda, ocasionam uma certa riqueza de dados decorrente das partilhas realizadas pelos participantes (Creswell, 2012). Quando consideramos esta estratégia no âmbito dos estudos sobre as organizações escolares, podemos recolher histórias de vida de vários estudantes sobre a sua experiência na escola, analisar narrativas de diretores e compreender os seus percursos, recuperar as memórias dos docentes (em particular, os que estão há mais tempo numa dada escola) para as integrar numa história da própria organização escolar, entre outros.

Não tendo elencado a totalidade de técnicas existentes, com base nas conceções que partilhei já, as incluídas na

listagem anterior parecem-me particularmente interessantes, uma vez que possibilitam desenvolver um trabalho em conjunto com as pessoas, com base no diálogo e na partilha (sincera), recusando entender os agentes escolares como objetos dos quais se procura retirar informação.

Também os exemplos apontados são, apenas, exemplos. Não tinham como propósito emergirem como um corpus exaustivo sobre as possibilidades de cada uma das técnicas, no âmbito do estudo das organizações educativas. A finalidade maior foi, apenas, evidenciar associar cada uma das técnicas ao estudo das escolas, procurando, assim, instigar novos projetos e novos modos de integrar tais técnicas em diferentes trabalhos de investigação.

Considerações finais

Como induzi na introdução, este livro é um – ou vários – ponto(s) de partida. Por isso, não quis, nas páginas anteriores, apresentar guiões operacionais ou avançar com um texto ao estilo de manual, marcado pela descrição detalhada e amplamente sustentada sobre cada uma das opções metodológicas. Acima de tudo, tentei contrariar duas ideias.

Em primeiro, que os estudos sobre as organizações escolares podem ser realizados apesar dos posicionamentos ou alicerces educativos. Pensar as escolas requer uma ponderação cuidada sobre o que entendemos por educação e, também, por educativo. Requer compreender as tradições e correntes de pensamento associadas à educação e ao seu estudo, relacionadas com a interação pedagógica, com os aspetos axiológicos e teleológicos dos processos educativos. Como recuperei em diferentes momentos do texto, é a vocação educativa que orienta a investigação em educação, pelo que, mesmo que possamos recorrer a contributos de outras áreas de investigação, não devemos negligenciar esse propósito maior. Dadas as características das escolas,

necessitamos de discutir as suas dinâmicas, as suas relações de poder, as ações que são desenvolvidas no seu interior, os processos de gestão, entre outros, à luz de uma lente eminentemente educativa (Guerra, 2018).

Em segundo, que os projetos de investigação são, sobretudo, técnicos, pautados por um único método. De facto, o paradigma dominante estabelecia a ilusão do método único, difundindo, até no senso comum, a existência de um único método, considerando as restantes opções metodológicas mais frágeis ou, até, sem nenhum valor científico (Sousa Santos, 2008). Acredito que, pelo menos no âmbito da discussão relativamente às Ciências Sociais e Humanas, essa postura tem sido progressivamente criticada, incentivando-se outros modos de entender a ciência, a sua responsabilidade social e a sua relação com o conhecimento (e a verdade). De facto, desde a segunda metade do século passado temos conseguido identificar a legitimação de uma efetiva pluralidade de pensamentos que visam enquadrar e suportar formas novas e diferenciadas de entender a ciência e os processos de investigação.

O meu propósito não foi, portanto, fazer uma espécie de trato sobre ciência. Também não contrariei essas duas ideias com base em posicionamentos e motivações epistêmicas – ainda que não as negue. A minha motivação assenta, antes, na instigação de outros modos de analisar as organizações escolares como tentativa de revitalização da própria discussão sobre educação. A comunidade científica está com dificuldade em divulgar discursos contra-hegemónicos que contrariem esta tendência vocacionada para a mercantilização, a quantificação, a desumanização dos processos e agentes educativos (Duarte, 2023), que tendem a afirmar-se como ideias de referência no senso comum. De algum modo, a própria investigação (em educação) incorpora racionalidades, discursos e práticas que decorrem de opções políticas mais amplas (Duarte & Fonseca, 2023) que, em síntese, entendem a educação como uma outra variável económica, portanto, ao serviço da economia e de funcionamento similar ao de qualquer setor económico.

Ainda que estas tendências e opções sejam identificáveis e sentidas no domínio das práticas e das relações pedagógicas (Biesta, 2010), parece-me que é ao nível de escola que são mais

sentidas, dado que as organizações educativas, devido a diferentes opções políticas, são empurradas para um sistema que as obriga a serem governadas por números (Teodoro, 2017). Por conseguinte, mesmo que me pareça fundamental assinalar e criticar as investigações que contribuem para a tecnicização da ação docente (Carr, 2002), creio que é mais urgente contribuir para novos discursos que possibilitem a emancipação da reflexão sobre (política educativa e) administração escolar da esfera do pensamento económico, trazendo-a para o domínio da reflexão e análise educativa (Scapp, 2016). Explicando por outras palavras, no atual momento, é urgente criarmos referenciais – epistemológicos, axiológicos e teleológicos – na investigação destas organizações, como condição necessária para a recriação destes espaços como espaços de partilha, de vivência com o outro, de humanização (Freire, 1970; Meirieu, 2022).

Por esse motivo, e como partilhei já, sou sensível aos argumentos de Paulo Freire (2001) quando o autor defende que não é possível pensarmos novos modos de entender as escolas sem criar um diálogo verdadeiro com os agentes que experienciam estas realidades quotidianamente. Esta posição

é a oposta àquelas correntes que consideram que: i) é possível conhecer as organizações escolares ignorando ou desprezando as concepções, perspectivas, olhares dos estudantes, professores, diretores e restantes profissionais, numa atitude de sobrançeria científica, que assume a centralidade dos investigadores como os principais agentes na descoberta do conhecimento; ii) é possível proceder a dinâmicas de melhoria e/ou transformação das escolas recorrendo a reformas definidas pelos peritos, que externa e superiormente analisaram as organizações escolares, deliberaram e ditaram como outros deverão agir.

Toda esta postura é, no meu entender, completamente contrária ao que deve ser a relação da investigação com os agentes educativos. O conhecimento surge no diálogo, na pluralidade de olhares que se cruzam, no encontro entre perspectivas. Recusarmos esta matriz dialógica conduzirá a um esvaziamento dos princípios democráticos pelos quais se deve pautar a educação e, por isso, a investigação em educação. Necessitamos, então, de assumir este posicionamento que é, simultaneamente, de natureza epistémica e de natureza ética, pois recusa projetos que ignoram os conhecimentos

emergentes dos contextos e igualmente nega a adequação de investigações que, como já indiquei, entendem as escolas (e os seus agentes) como meros objetos.

Numa frase, a motivação maior deste livro é a de inspirar novas investigações, comprometidas com um estudo fundamentado das organizações escolares. Investigações que têm de recusar as ideias superficiais (e por vezes simplistas) que são assumidas pelo senso comum – e por alguns agentes políticos também –, a mecanização do processo de investigação e a desumanização dos contextos e agentes escolares, o cientismo que nega a singularidade dos contextos ou a criatividade dos processos de investigação.

No fundo, com este texto, enquadrei a necessidade de continuarmos a *olhar, pensar e ouvir a escola*, reconhecendo a importância de o fazermos com base em processos originais, mas epistemológica e eticamente suportados.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2011). Ciências da educação – Que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45-55.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Boavida, J. (2008). A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspetiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*, 32(18), 7-39.
- Araújo, M. J. (2014). *De que falamos quando falamos de Escola?*. Obtido de Trabalho colaborativo:
https://formacao-colaboracao.blogspot.com/p/de-que-falamos-quando-falamos-de-escola_3.html
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What Makes Education Research “Educational”? *Educational Researcher*,

36(9), 529-540.

<https://doi.org/10.3102/0013189X07312896>

Berger, G. (2009). A investigação em educação: modelos sociopistemológicos e inserção institucional.

Educação, Sociedade & Culturas(28), 175-192.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York:

Routledge.

Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação:*

epistemologia, identidade e perspectivas. Coimbra:

Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston:

Houghton Mifflin.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York:

Oxford University Press.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una*

investigación educativa crítica (3.ª ed.). (P. Manzano,

Trad.) Madrid: Ediciones Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Boston: Pearson Education.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.

Davis, S. H. (2008). *Research and Practice in Education: The Search for Common Ground*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Denzin, N. K. (2017). The Elephant in the Living Room, or Extending the Conversation About the Politics of Evidence. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The*

- SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.ª ed., pp. 1445-1468). Los Angeles: SAGE.
- Dias de Carvalho, A. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação* (4.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar portuguesa*. Vila Nova de Gaia: Furar o Cerco.
- Duarte, P., & Fonseca, D. (2023). A Avaliação pedagógico-curricular no ensino primário: uma revisão sistemática da literatura. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 31(66), 1-39.
- Durkheim, É. (1960). *Montesquieu and Rousseau: Forerunners of Sociology*. (R. Manheim, Trad.) Michigan: University of Michigan Press.
- Eacott, S. (2018). *Beyond leadership: a relational approach to organizational*. Singapore: Springer Nature.
- Egbert, J., & Sanden, S. (2014). *Foundations of education research : understanding theoretical components*. New York: Routledge.

- Estrela, M. T. (2007). Um Olhar sobre a Investigação Educacional a partir dos anos 60. Em *Investigação em Educação: Teorias e Práticas* (pp. 13-41). Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.
- Estrela, M. T. (2011). Caminhos e Descaminhos da Investigação Educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 195-203.
- Fino, C. N. (2014). O educuês para principiantes. Em F. Correia (Ed.), *Estado mínimo, escola mínima* (pp. 22-32). Madeira: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. London: Bloomsbury Academic.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guerra, L. S. (2018). Conceptualización de la investigación educativa. Em *Introducción a la metodología de la investigación educativa* (pp. 8-31). Nuevo León: Escuela de Ciencias de la Educación de Nuevo León.
- Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2019). *The politics of education policy in an era of inequality*. Oxon: Routledge.
- Jackson, P. W. (2011). *What is Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. London: SAGE Publications.
- Kaukko, M., Francisco, S., & Mahon, K. (2020). Education for a world worth living In. Em K. Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis, & K. Petrie (Edits.), *Pedagogy, education, and praxis in*

critical times (pp. 1-13). Singapore: Springer.

https://doi.org//10.1007/978-981-15-6926-5_1

Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6433-3>

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>

Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research*. New York: Open University Press.

Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Ethics: The Failure of Positivist Science. Em Y. S. Lincoln, & N. K. Denzin (Edits.), *Turning points in qualitative research : tying*

knots in a handkerchief (pp. 219-238). Walnut Creek: AltaMira.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The Custructivist Credo*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2017). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.ª ed., pp. 213-263). Los Angeles: SAGE.

Magalhães, A. M. (1998). A classe média está a reagir contra a invasão das escolas pelos filhos da "pelintrada". (A. Baldaia, Entrevistador) a Página da Educação.

Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*. (S. Sferco, Trad.) Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional.

Ramos do Ó, J. (2006). Os Terrenos Disciplinares da Alma e do Self-government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1979-1911). *Sísifo*, 125-136.

Raynor, A. (2004). *Individual Schools, Unique Solutions: Tailoring approaches to school leadership*. New York: Routledge Falmer.

Scapp, R. (2016). *Reclaiming education: moving beyond the culture of reform*. New York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-38843-8>

Shank, G., Pringle, J., & Brown, L. (2018). *Understanding Education Research: A Guide to Critical Reading* (2.^a ed.). New York: Routledge.

Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Oxon: Taylor & Francis.

Sousa Santos, B. (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência* (4.^o ed.). São Paulo: Cortez.

- Sousa Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A. (2017). Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, 41-52.
- Thomas, G. (2013). *Education: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Wellington, J. (2015). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. London: Bloomsbury Academic.

