

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

**Mariana Gaio Alves**

**Nair Rios Azevedo**

Editores

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

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

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

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

Agosto 2010

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

Goethe

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

Rilke



## AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

*Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo*

*Maió 2010*

**INDICE**

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





# 1. INTRODUÇÃO - (RE)PENSANDO A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana Gaio Alves e Nair Azevedo

A investigação em Educação é um campo de acção e pensamento multi-referenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades. É, igualmente, um campo de acção e pensamento multi-referenciado se recordarmos a diversidade de práticas educativas, bem como de percursos, contextos profissionais e áreas disciplinares de formação de base dos sujeitos que investigam em educação, a qual origina uma multiplicidade de trajectos e interesses de pesquisa no seio desta comunidade científica. Noutros termos, neste campo científico coexistem diversas perspectivas disciplinares e abordagens metodológicas, ao mesmo tempo que a comunidade científica é composta por profissionais de vários contextos de educação/formação e segmentos do sistema educativo.

Com efeito, argumentamos que a multi-referencialidade da investigação em educação decorre do cruzamento entre duas vertentes indissociáveis: as abordagens (teórico-metodológicas) de pesquisa e o perfil (formação disciplinar e trajecto profissional) dos investigadores que as desenvolvem. Ora, esta característica de multi-referencialidade constitui, simultaneamente, uma potencialidade, no sentido em que a inter-ligação entre diferentes perspectivas pode alargar as possibilidades de compreensão dos fenómenos educativos, mas também um constrangimento, na medida em que implica a mobilização e compreensão de uma diversidade de perspectivas. Investigar em educação pode ser, por

isso, trabalhar em permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspectivas presente nessa abordagem.

Conscientes dos desafios e perplexidades que este cenário coloca aos investigadores, e muito em especial aos mestrandos e doutorandos que procuram uma especialização neste domínio científico, organizámos ao longo do ano lectivo de 2008/09 um ciclo de seminários que teve como principais objectivos interrogar: o quê investigar em educação? Como se investiga em educação? Para quê investigar em educação?

Este ciclo de seminários visou, inicialmente, apoiar a formação de investigadores a nível de mestrado e doutoramento, contribuindo para a delimitação de uma abordagem metodológica e conceptual aglutinadora da diversidade de projectos de investigação em curso. Mas o ciclo de seminários foi-se progressivamente configurando, também, como um importante espaço de reflexão partilhada sobre experiências pessoais e profissionais e, ainda, como uma oportunidade educativa para todos os investigadores envolvidos, incluindo os responsáveis pela dinamização das sessões e pela organização dos seminários.

Ao longo do ano lectivo, e em sessões mensais que se estruturaram seguindo estratégias diversas, foram procurados contributos de resposta para as três interrogações centrais já identificadas, através da leitura e debate de textos e artigos, beneficiando da exposição oral de alguns investigadores e da discussão em torno das ideias que apresentaram, bem como promovendo a reflexão e análise das perspectivas enunciadas. O grupo de mestrandos e doutorandos incluía uma diversidade de sujeitos em termos de idades, formações de base, temas de investigação escolhidos e inserções profissionais e institucionais no sector da educação.

O livro que agora se apresenta decorre do trabalho desenvolvido neste conjunto de seminários e pretende explicitar e sistematizar alguns elementos em torno das principais questões organizadoras: o quê investigar em educação? Como se investiga em educação? Para quê investigar em educação? Porém, não são respostas definitivas ou acabadas que se pretendem alcançar, nem tão pouco podemos escamotear que se tratam de respostas situadas em função dos percursos formativos e profissionais dos investigadores, mestrandos e doutorandos envolvidos nos seminários. Procuramos, acima de tudo, explicitar o posicionamento que, no nosso caso, tem vindo a ser privilegiado em termos de trabalho científico no campo da investigação em educação.

Neste capítulo introdutório as principais questões que orientaram a organização dos Seminários serão em seguida abordadas. Pretendemos que as dimensões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica sejam trazidas à reflexão, na medida em que enquadram e justificam a identificação do sujeito e objecto de estudo (*o quê*), assim como a adopção da metodologia útil e apropriada à problemática em estudo e às questões de investigação colocadas (*como*). Uma dimensão teleológica permitir-nos-á não perder de vista o questionamento do *para quê* investigar.

Perante a dinâmica do processo de investigação que aceitamos e da necessária multi-referencialidade que assumimos, gostaríamos de alimentar o debate sobre, como sugere Sousa Santos (1995), a melhor maneira de *compreender* (e escrever sobre) uma determinada realidade, visto ser esse o compromisso que reportamos ao investigador (em educação).

### **O quê investigar em educação?**

Na procura de delimitar um modo específico de investigar e formar investigadores em educação, a questão do objecto de pesquisa educativa assume grande centralidade, pelo que importa, em nosso entender, identificar alguns critérios potencialmente caracterizadores desse mesmo objecto.

A emergência e institucionalização de um domínio científico que se denominou de Ciências de Educação não pode ser dissociada do surgimento e desenvolvimento dos sistemas educativos durante os séculos XIX e XX no quadro dos Estados-Nação (Canário, 2005; Trilla Bernet; 2007; Usher & Edwards, 2007). Aliás, a introdução deste domínio como área científica no interior do ensino superior verifica-se no âmbito de cursos destinados a formar os educadores e professores necessários à implementação dos sistemas educativos (Ambrósio, 1992). No caso português tal sucede, de modo mais incisivo, a partir da década de 1970 quando as intenções políticas de generalização do acesso à Educação, acompanhadas de pressões económicas no sentido do investimento neste sector, originaram uma expansão marcante do sistema educativo.

Ora, a emergência do campo científico da Educação neste contexto histórico comporta, inequivocamente, profundas implicações para o modo como se conceptualiza a mesma quer enquanto campo de acção, quer como objecto de pesquisa. De facto, sabemos que a emergência e desenvolvimento dos sistemas educativos contribuiu para a generalização da ideia de que a Educação corresponde, fundamentalmente (e para alguns exclusivamente), aos tempos e espaços de ensino-aprendizagem no quadro de sistemas educativos e de outros contextos educativos formalizados. A aceitação acrítica desta ideia conduzir-nos-ia a considerar que investigar

em Educação seria, essencialmente, investigar fenómenos e processos que se circunscrevem aos espaços e tempos da escolaridade.

Todavia, temos vindo a argumentar que importa entender a Educação numa perspectiva mais holística e abrangente, segundo a qual a mesma extravasa as fronteiras dos espaços formalizados de ensino-aprendizagem para se confundir, numa perspectiva antropocêntrica (Ambrósio, 2001), com a própria construção da pessoa que protagoniza activamente um processo educativo que se desenrola ao longo e ao largo da vida e que é inerente à própria existência humana (Jarvis, 2007). Nestas condições, os objectos potenciais da investigação educativa alargam-se significativamente, abarcando fenómenos e processos que ocorrem dentro e fora dos sistemas educativos e em qualquer uma das etapas do ciclo de vida dos sujeitos.

Uma visão abrangente dos objectos potenciais de investigação educativa é particularmente relevante na actualidade, tendo em conta as medidas de política educativa que, em Portugal como em muitos outros países, têm vindo, por exemplo, a incentivar o regresso dos adultos a diversas modalidades de educação e formação ou a fomentar sistemas de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens. Isto, para além da crescente preocupação com a função educativa das mais diversas instituições, desde as que se destinam primordialmente a actividades culturais e artísticas, àquelas que visam assegurar a saúde e bem-estar das populações, entre muitos outros exemplos.

Contudo, se esta perspectiva abrangente e holística da educação pode ser muito estimulante e enriquecedora, confronta-nos, simultaneamente, com a dificuldade em, analiticamente, identificar os potenciais objectos de pesquisa educativa. Se todos os contextos, situações

e momentos de vida são educativos, qual é o objecto específico da pesquisa educativa? Como demarcar conceptualmente a educação? E com base em que critérios?

É importante sublinhar que, recentemente, alguns autores vêm identificando a necessidade de considerar a existência de espaços “livres” de aprendizagem, evitando conceptualizar todas as situações de vida como aprendizagem. Nos termos de Gerwitz (2008) trata-se de notar que, de um ponto de vista educativo, podem ser contraprodutivas as ideias, por um lado, de que toda a experiência de vida deve ser traduzida em aprendizagem (“living to learn”) e, por outro lado, de que é necessário aprender para se poder viver (“learning to live”). Outros autores indicam que poderá ser um reducionismo considerar todas as práticas e situações de vida como aprendizagem quando os seus significados podem ser bastante mais ricos e diversos, pelo que interrogam:

Does the hobby or work lose their hobby-like or work-like meanings when signed as learning, or do the latter simply expand the richness of the meanings associated with those particular practices? If learning is coded as lifelong and lifewide, is there a danger of reducing all practices to learning when their significations are richer and more diverse? (Usher & Edwards, 2007, p. 4)

Tendo em conta estas reflexões, a questão permanece: o quê investigar? Qual é o objecto da pesquisa educativa? Na nossa argumentação afastamo-nos, como já referimos, de concepções circunscritas aos processos de ensino-aprendizagem em contextos educativos formalizados.

Num artigo recente Ball e Forzani (2007) identificam uma perspectiva educativa específica que consideram distinta e complementar das perspectivas disciplinares diversas que é possível adoptar sobre a educação. Para estas autoras, o principal traço distintivo dessa perspectiva educativa reside na dinâmica inerente às interacções entre professores, alunos e conteúdos em diversos ambientes nas escolas, ou seja:

Education is the deliberate activity of helping learners to develop understanding and skills. Although it occurs in many settings and through a wide range of mechanisms, it is typically associated with schools. (Ball & Forzani, 2007, p. 530)

Embora consideremos que esta correspondência estreita entre educação e ensino escolar seja uma visão muito limitada, vale a pena, no entanto, reter da proposta destas autoras duas ideias importantes. A primeira é a de que existe uma perspectiva educativa específica que se centra na dinâmica decorrente da interacção entre indivíduos (alunos, estudantes, professores, educadores ou simplesmente aprendentes em geral) envolvidos em processos de ensino e de aprendizagem, os próprios contextos de ensino e/ou aprendizagem (escolares e não escolares, organizacionais ou sistémicos) e o conhecimento envolvidos em toda essa dinâmica.

Tal significa que argumentamos pela necessidade de considerar que uma abordagem holística de investigação em educação se centra na dinâmica emergente da interacção entre, pelo menos, três grandes unidades analíticas: os indivíduos, os contextos e o conhecimento, sendo que todos estes estão inter-relacionados e condicionam o decorrer de processos de ensino/aprendizagem. Neste sentido, concordamos com o

posicionamento de Jorg (2009) quando defende que é necessária o que designa de uma “nova” ciência de educação que tenha por base uma visão da aprendizagem em que a interação é um conceito-chave e em que importa considerar as potencialidades e possibilidades emergentes dessa interação, a qual se configura como um fenómeno a que dá o nome de “não-linear”. A segunda ideia a reter da proposta de Ball e Forzani remete para um debate que tem sido recorrente ao longo dos anos sobre o carácter plural e/ou singular das Ciências de Educação. Este debate constitui-se como um elemento central no campo da investigação em educação e a sua recorrência é compreensível na medida em que a institucionalização das Ciências de educação se processa na sequência da consolidação de diversas disciplinas científicas, bem como, em simultâneo, com o crescimento de vários grupos profissionais no sector educativo. Como nota Canário (2005, p. 25),

a constituição das ciências de educação como uma área científica própria é o resultado, por um lado, da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais e, por outro lado, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (sociologia, psicologia, etc.).

Sobre este debate, como referimos anteriormente, Ball e Forzani (2007) defendem que perspectivas disciplinares sobre a educação coexistem com uma perspectiva educativa específica. A posição de Berger (1992) é, de algum modo, convergente com a das autoras ao distinguir a “investigação sobre educação” da “investigação em educação”, tendo por base que se a primeira se ancora em quadros disciplinares específicos, a segunda distingue-se, entre outros elementos, por assumir um referente disciplinar múltiplo. No mesmo sentido Trilla Bernet (2007, p. 128) indica:



(...) doing educational science is not, in any case, doing philosophy, psychology, sociology, anthropology, biology and so on; it is, perhaps, doing something more with what those disciplines offer. (...) doing it and doing it well may be more difficult and risky than doing just philosophy or sociology.

Este conjunto de autores identifica, afinal, a possibilidade de privilegiar abordagens onde, com coerência e rigor, se mobilizem diversos quadros teóricos e metodológicos, ultrapassando e articulando saberes fragmentados.

A observação da estrutura de cursos e departamentos nas instituições de ensino superior tanto em Portugal como em outros países europeus testemunha, precisamente, a coexistência de situações em que, por vezes, a educação constitui uma área de especialização dentro de determinada disciplina (Sociologia, História, Psicologia, Economia, Ciências de Natureza, Física, Química, etc.), com outros casos nos quais em torno da educação (cursos e departamentos de Ciências de Educação ou de Ensino de disciplinas específicas) se mobilizam e articulam contributos de várias áreas disciplinares. Analisando estas dinâmicas numa perspectiva evolutiva no Reino Unido, Furlong e Lawn (2009) defendem que há 40 anos as disciplinas tinham uma influência marcante no estudo académico da educação, mas que se encontram hoje marginalizadas devido às pressões políticas e de financiamento que se fizeram sentir e que incentivam a produção de conhecimento que tenha um valor de uso directamente associado.

Ora, em nosso entender, considerar a investigação em educação como um campo multireferencial significa também, precisamente, reconhecer a pertinência de combinar diferentes perspectivas e linguagens

disciplinares promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos. O quê investigar em educação ou qual o objecto da pesquisa educativa constituem, neste sentido, interrogações que encontram resposta numa determinada perspectiva que denominamos de “educativa” no quadro da qual se privilegia “a ligação entre conhecimentos provenientes de vários campos disciplinares, de modo a ensaiar a construção de um pensamento alternativo e inovador sobre o objecto de investigação” (Alves, 2007, p. 9). Noutros termos, segundo Gibbons et al. (1999), estamos perante a tentativa de conduzir investigação que se aproxima do “modo 2” que, para os autores, significa a construção de conhecimento baseada na transdisciplinaridade e caracterizada por um constante vaivém entre teoria e prática e entre investigação fundamental e aplicada. Isto, por contraste com o “modo 1” que, para os mesmos autores, corresponde à produção de conhecimento de base disciplinar que implica uma distinção clara entre investigação fundamental e aplicada.

Retomando os argumentos de diversos autores sobre a especificidade da perspectiva educativa, importa acrescentar que, em nosso entender, a mesma encerra ainda um outro traço distintivo relacionado com o sentido da investigação em educação para o próprio sujeito que a realiza ou que nela participa. Ou seja, trata-se de “superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objecto observado, tido como essencial na perspectiva do referencial positivista” (Canário, 2005, p. 27). Nos termos de Berger (1992) trata-se de substituir uma “epistemologia do olhar” por uma “epistemologia da escuta”.

De facto, este autor (Berger, 1992) defende que a “investigação em educação” se distingue da “investigação sobre educação”, não só pela adopção de um referencial disciplinar múltiplo como já referimos, mas também pelo facto de resultar do trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte do casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo. É um tipo de investigação em que os investigadores (no nosso caso, mestrandos e doutorandos) em Ciências de Educação procuram, com as suas pesquisas, corresponder a interesses, necessidades, perplexidades ou simples curiosidades que vêm identificando no decorrer dos seus trajectos profissionais. Neste sentido, o objecto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função de promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa. Esta questão será retomada mais à frente, a propósito do *como* investigar em educação.

Todavia, em nosso entender, importa aqui explicitar que embora sendo transversal a toda a investigação em educação, esta característica de proximidade entre sujeito e objecto pode dar origem a diferentes tipos de pesquisa educativa. A este propósito uma tipologia de Trilla Bernet (2007) permite identificar três grandes modos de conduzir pesquisa educativa. Um deles, que designa de “experencial”, consiste na construção de conhecimento educacional na base da acção educativa do próprio sujeito. Outro é apelidado de “teórico-prático” e corresponde à construção de conhecimento não na base da acção educativa mas com um contacto significativo com a realidade educacional, o que quer dizer que não se trata

de se basear na própria experiência e sim de ajudar a produzir (ou produzir) a experiência de outros. Há ainda o modo “especulativo” no quadro do qual a ciência educacional é inspirada quase inteiramente pelos discursos de outros e, no limite, a referência à realidade é puramente retórica. Como sublinha o mesmo autor, cada um destes três modos de conduzir pesquisa educativa pode encerrar trabalhos de maior ou menor qualidade.

Face a esta tipologia, que nos parece pertinente para procurar dar conta da diversidade de trabalhos desenvolvidos no campo da investigação em educação, consideramos redutor considerar, como fazem Ball e Forzani (2007), que uma das características distintivas da investigação em educação é a sua utilidade directa para os sistemas, as práticas e as organizações. Também a argumentação de Trilla Bernet (2007) de que o que distingue as Ciências de Educação é conter afirmações sobre “como” a educação deve ser feita, permitindo enunciar princípios de regulação dos processos e contextos educativos de modo a assegurar que os mesmos funcionem de modo mais adequado, nos parece potencialmente redutora. E isto porque, desse modo, pode significar que a investigação em educação surge, fundamentalmente, instrumentalizada como um tipo de tecnologia que visa o melhoramento do modo como decorrem processos educativos.

Em nosso entender, ainda que essa possa ser uma finalidade importante da pesquisa educativa, argumentamos que a mesma não se reduz a esse tipo de investigação e, sobretudo, que a utilidade directa e imediata não tem de ser um traço distintivo obrigatório de cada investigação em educação. Não obstante, sublinhamos que qualquer trabalho de investigação em educação comporta elementos de

reflexividade, quer por referência aos próprios sujeitos que a realizam, quer relativamente aos processos, práticas e contextos educativos que tomam por objecto, o que tem profundas implicações sobre o campo de investigação em educação e sobre o modo como se conduz a investigação. Como destaca Ambrósio (2001, p. 36):

é este estar em investigação e não o fazer investigação. Este saber estar em investigação, ligar o objecto ao sujeito investigado é, aliás, uma das grandes vertentes características da investigação em Ciências Sociais e Humanas que questiona os quadros epistemológicos tradicionais das Ciências duras e naturais.

### **Como Investigar em Educação?**

Como “estar em investigação” pode, então, constituir um desafio para os que pretendem investigar em educação, assumindo-se a necessidade, como temos vindo a sugerir, de se reconsiderar a relação entre sujeito (que investiga) e objecto (que é investigado), enfrentando mesmo a (com) *fusão* própria dessa relação. Se nos quadros epistemológicos tradicionais, típicos das ciências naturais, o conflito e a diferença tendem a ser controlados (Kincheloe & Berry, 2007), é nas ciências sociais e humanas em geral, particularmente nas Ciências da Educação, que importa considerar a natureza polissémica, complexa e dinâmica do “objecto” que é estudado. Como estes autores sugerem, na dinâmica constituinte da relação sujeito/objecto de investigação estão presentes “o social, o cultural, o político, o económico, o psicológico, o discursivo e o pedagógico” (p. 51), assim como o racional, o emocional e

o valorativo, trazendo para o próprio processo de investigação a tensão entre sistemas que se complementam na sua própria diversidade e diferença. E, como os autores afirmam, é exactamente nessa tensão que residem as múltiplas dimensões da investigação, possibilitando ao investigador chegar a “novos patamares de compreensão de temas, propósitos e natureza da investigação” (Kincheloe, 2007). Mais uma vez, e também aqui, parece ser a “epistemologia da escuta” (Berger, 1992) que toma prioridade.

Por outro lado, *saber estar* em investigação, do nosso ponto de vista, mobiliza igualmente a consideração acerca da realidade – educacional – que a investigação pretende compreender, importando realçar o carácter complexo dessa realidade. Aceitar essa complexidade significa aceitar que a realidade não é uma entidade fixa e, portanto, aceitar a impossibilidade de uma abordagem que a limite ou simplifique. Até porque, se aceitamos a inscrição da realidade (quer enquanto “objecto”, quer enquanto “contexto” da investigação) num tempo próprio, este é um tempo de transformação e risco, de multiplicidade e de diferença, marca da contemporaneidade em que estamos inscritos (Carvalho, 2000). Reconhecendo, assim, que a complexidade e a imprevisibilidade fazem do nosso presente e futuro “um tempo radicalmente misterioso” (Baptista, 2003, p. 141).

Assim sendo, a consideração da relação sujeito/objecto de investigação, que se desenvolve em contextos de conjugação (físico, social, cultural, temporal), encerra as características dos sistemas complexos - auto-regulação, *autopoiese*, combinação aleatória e interacção não-lineares – num processo continuado de múltiplas interacções (Jorg, 2009). Portanto,

ao encararmos a *investigação em educação*, assumimos a complexidade em que ambos (investigação e educação) estão contidos.

Assim, a investigação em educação assume, para nós, um carácter *compreensivo*, onde o pensamento eco-sistémico (Jones, 1995) e complexo (Ricca, 2008) é convocado, na medida em que pretendemos não perder de vista a dinâmica existente entre os vários elementos em interacção. Esta assumpção de uma tipologia de investigação compreensiva inscreve-se num paradigma interpretativo (Guba & Lincoln, 1989) que aceita o princípio ontológico de que as realidades são dependentes de um tempo determinado e de um contexto específico (Mentens, 1998) e aceita também o princípio epistemológico, segundo o qual o conhecimento sobre o objecto de investigação é construído concomitantemente com o conhecimento do próprio sujeito, à medida que o investigador vai interpretando a realidade em análise.

Joga-se aqui o conceito de “quadro(s) de referência” e a sua utilização no processo de investigar em educação, assumido(s) na sua dinâmica e complexidade. Sabemos que investigar é olhar com intencionalidade para algo e que essa intencionalidade é demarcada pelos referentes conceptuais que, como lentes, focam o nosso objecto de investigação e ajudam a definir a relação entre o investigador e o objecto/sistema que está a ser estudado. Ricca (2008) considera, ainda, que esses quadros de referência irão influenciar a delimitação das próprias fronteiras do objecto/sistema em estudo, sendo que partilhamos com o autor a chamada de atenção para alguns dos aspectos que devem ser considerados. Por um lado, o risco que os quadros de referência utilizados deixem o observador/investigador de fora do objecto/sistema que está a ser investigado; por outro lado, a possibilidade das referências conduzirem

a uma definição *a priori* das variáveis segundo as quais o objecto/sistema será observado, numa tendência de objectivação “artificial” do objecto de estudo; por outro lado ainda, a possibilidade do(s) quadro(s) de referência, delimitarem o objecto, isolando-o artificialmente quer do investigador, quer do contexto em que está inserido. Uma nova abordagem na utilização dos quadros de referência conceptuais torna-se assim necessária, consequência directa da assumpção do par “investigador-objecto de investigação” enquanto *sistemas* não lineares mas *complexos*. E, por essa assumpção, aceitamos a posição epistémica de estarmos abertos “ao inédito”, sabendo “pensar a partir do desconhecido, isto é, a partir do que excede os [nossos] limites conceptuais” (Zemelman, 2003, p. 436).

Por outro lado, queremos também realçar que o interesse compreensivo e interpretativo do trabalho de investigação torna relevante o reconhecimento e a aceitação da subjectividade (Dearden & Mitchell, 1998). Em contextos humanos e sociais como aqueles que a investigação em educação convoca, importa considerar o significado subjectivo que as pessoas vão dando às suas experiências. Ao procurarmos compreender uma dada realidade/objecto de investigação, somos obrigados a ir para além do real-objectivo que apenas nos dá a “aparência’ das coisas” (Silva, 2000, p. 69), dado que as “coisas reais”, ou aquelas que realmente interessam, terão mais a ver com os significados subjectivamente construídos. É a característica fenomenológica dos contextos que é aqui realçada, onde os elementos físicos, sociais e simbólicos se interpenetram, constituindo a ‘trama’, ou rede, ou seja, o contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1996) onde toda a experiência (também de investigação) se faz.



Retomamos o sentido “weberiano” de compreensão (Weber, 1984), segundo o qual, o que importa é mostrar uma dada percepção do real, que parte do significado e valoração que lhe vai sendo atribuído e, por isso mesmo, varia em função dos intérpretes, dos factos e artefactos eleitos e da arquitectura conceptual adoptada. Na investigação encarada desta maneira, é a construção de sentido que prevalece assim como a expressão do rigor lógico desse sentido.

E, por isso, no “como investigar” é necessário enfrentar as questões de método. A combinação das palavras gregas *meta* (seguir) e *odos* (caminho), sugere-nos já um posicionamento: método enquanto caminho a seguir. Como tal, se a problemática em estudo e os objectivos (destino) podem configurar um caminho, os necessários passos e procedimentos a seguir emergem da própria interacção *in situ* e, portanto, está aberta à criatividade (Doll, Jr., 2006).

A questão, tão bem colocada por Zemelman (2003, p. 440) é a de saber como nos podemos colocar *perante* “aquilo que queremos conhecer”. A natureza (interpretativa) das questões e objectivos de investigação, levam-nos a privilegiar um olhar compreensivo e, desse modo, a procurar os procedimentos mais adequados para perscrutar a realidade, em condições de podermos obter informações diversificadas mas fiáveis, pertinentes e credíveis.

Das considerações tecidas anteriormente quanto à relação sistémica e complexa daquele que investiga e do que é investigado, temos vindo a sugerir (Azevedo, 2005) algumas questões que nos parecem pertinentes à investigação em educação e orientadoras na selecção dos métodos e procedimentos a utilizar:

- nos sistemas complexos, as partes distintas que o constituem estão dinamicamente relacionadas entre si, numa rede de influências mútuas, cuja interação vai dando forma a sentidos partilhados; isolar os diferentes elementos é um artifício operacional utilizado mas que deve ser cuidadosamente interpretado no fluxo das conexões existentes. A interdependência desses elementos, como é típico dos sistemas complexos (Rosnay, 2001) implica acolher o que possa emergir como fruto dessa interação;
- vale a pena estar atento à rede de comunicações presente (Rosnay, 2001) que garante a troca de informação mas, sobretudo, garante a troca e partilha de sentidos, de interpretações, gerando representações, crenças e interesses que são socialmente construídos; não se podendo, também, excluir a potencial conflitualidade que qualquer diversidade alimenta;
- daí que seja importante ter acesso à “interpretação representativa dos factos” (Santos Guerra, 2003, p. 35), através dos códigos que a particularidade de um contexto gera;
- as relações interpessoais suportam a diversa e complexa troca, partilha, divergência e convergência de interesses e objectivos. Os factos isolados só ganham sentido no entendimento da “dinâmica processual” que vai sendo construída (Santos Guerra, 2003, p. 35);
- os contextos onde a investigação em educação se desenvolve são interdependentes de sistemas mais alargados que os condicionam

e influenciam. As trocas fazem-se contínua e ininterruptamente e podem ser tanto de colaboração como de conflito;

- o tempo, cronossistema, na perspectiva de Bronfenbrenner (1995; Bronfenbrenner & Morris, 1999), constitui um elemento de importância considerável. As mudanças estão continuamente a acontecer e, devido à interdependência, qualquer alteração numa das partes pode provocar algumas alterações em cadeia. Nesse sentido, um contexto de investigação é visto como alguma coisa “em movimento”, em transformação e também em desenvolvimento. Importa não perder de vista essa dinâmica.

Essas podem ser, no nosso entender, questões organizadoras de uma investigação em educação que se oriente por propósitos compreensivos e interpretativos e que adopte a forma qualitativa como uma abordagem privilegiada de análise. Esta forma de encarar a investigação em educação vai ao encontro da assumpção que Eisner (1998) faz da experiência humana como fundamentalmente qualitativa. Como diz o autor,

(...) experience has its genesis in our transaction with the qualities of which our environment consist. (Eisner, 1998, p. 17)

Sendo que essas qualidades compreendem o conjunto de características que constituem o contexto onde o objecto de investigação vai sendo apreendido e que vão emergindo mesmo antes de as conseguirmos designar, “in their nameless state” (Eisner, 1998, p. 17), num processo interativo e recursivo de interpretações emergentes (Agar,

2004). No nosso entender, o carácter interpretativo da investigação em educação implica, por sua vez, que o investigador está interessado em buscar razões para que os dados sejam o que são. Implica, igualmente que o investigador vá para além do que pode ser directamente observável. Mais uma vez Eisner é para nós sugestivo do que queremos fazer sobressair: “qualitative inquiry penetrates the surface” (Eisner, 1998, p. 35).

Encarar a investigação em educação do modo como aqui temos vindo a realçar implica, igualmente, encarar as questões de validade e rigor científico, lidando mesmo, como sugerem Dobson e Iftody (2009), com a possível desorientação, incoerência ou ambiguidade que trabalhos de natureza interpretativa/compreensiva possam fazer sentir, visto essas serem, como sugerem os autores, marcas próprias de situações, contextos e processos complexos.

A este propósito, queremos deixar aqui algumas considerações sobre aqueles que, recorrentemente, são considerados critérios de validade e rigor científico: credibilidade, transferabilidade, confirmação e autenticidade. A recorrência desses critérios e a sua verificação serão, na nossa opinião, importantes quer para a qualidade da investigação em si mesma, quer para a qualidade e relevância da investigação em educação que, na abordagem que aqui consideramos, toma uma forma predominantemente qualitativa de abordagem das problemáticas da educação, seus objectivos e questões de investigação.

(1) O critério de *credibilidade* remete para questões sobre a validade interna da investigação (Mertens, 1998). O que se deve garantir é a possibilidade de se retratar adequadamente o contexto e/ou processos analisados, assegurando-se, igualmente, que as perspectivas dos sujeitos sejam devidamente integradas. Para esse efeito, alguns recursos

processuais são sugeridos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Metens, 1998; Eisner, 1998):

- Considerar o tempo necessário de imersão no terreno de investigação de modo a se ter confiança nas asserções, controlando as conclusões precipitadas e não fundamentadas, fruto de observações não suficientes. É a duração do contacto, assim como a proximidade entre o investigador e os actores, no contexto a que a investigação se refere, que permite a confirmação das primeiras impressões ou hipóteses;
- Garantir a confrontação de dados obtidos a partir de fontes diversificadas e/ou técnicas diferenciadas. Estamos aqui perante estratégias de “triangulação” ou “validação instrumental” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) ou, como é referido por Eisner (1998) de “confirmação estrutural” que evidenciam uma confluência das múltiplas fontes de evidência e que servem de suporte às interpretações que o investigador vai fazendo. O necessário, desse ponto de vista, é ir juntando peças múltiplas, evidências mesmo que aparentemente contraditórias, na medida em que é a diversidade e multiplicidade que permite ir tendo uma visão mais abrangente, que ajude na resposta às questões de investigação colocadas e às dúvidas e/ou hipóteses explicativas que forem surgindo. Com Eisner (1998) corroboramos que o que se pretende é compreensão e coerência (“a form of multiplicative corroboration”, p. 56):

(...) we cannot ever be certain of having found Truth. We are always “stuck” with judgments and interpretations. (...) It is reasonable to expect that we have good grounds for the judgments we make, but not that our judgments are certain. (Eisner, 1998, p. 109)

- Documentar sistematicamente os procedimentos utilizados é ainda outro recurso sugerido (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Altheide & Johnson, 1998). Descrever e justificar as opções e os processos utilizados na recolha, registo, descrição e análise dos dados e informações é uma forma de garantir a credibilidade da investigação.

(2) A par da credibilidade da investigação, também a possibilidade de transferência é habitualmente referida como critério de validade e rigor científicos. Este é o critério equivalente ao da *validade externa* utilizado no âmbito das investigações que cumprem propósitos quantitativos (Mertens, 1998). Para que seja possível averiguar da transferabilidade da investigação é necessário fornecer uma descrição cuidadosa e extensiva das estratégias e procedimentos utilizados. Assim, outros poderão ajuizar da pertinência e utilidade de métodos e técnicas aos seus próprios objectivos e avaliarem a utilidade das interpretações sugeridas. Eisner (1998) fala de “guia qualitativo” como um exemplo do que uma investigação particular pode ser e do contributo que pode trazer à construção do conhecimento científico. De acordo com a assumpção de Eisner (1998, p. 210) de que todo o conhecimento “é verbo”, estamos conscientes de que uma investigação pode extravasar do seu campo empírico particular, sendo assim “transferível” nas reflexões e formas de olhar que sugere.

(3) Outro critério corresponde às condições de confirmação que a investigação oferece, relativamente aos dados apresentados e à sua interpretação, já que, como o autor refere, “the data and their interpretation are not figments of the researcher’s imagination” (Mertens,

1998, p. 184). Trata-se, afinal, de equacionar as questões de controlo da objectividade. Como já anteriormente referimos, é necessário levar em linha de conta a subjectividade que é inerente às análises qualitativas, sendo que a explicitação da racionalidade e lógica utilizadas na análise das informações recolhidas é uma forma do investigador poder assegurar a confirmabilidade (Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1989) da investigação. Desse modo, enfrenta-se e assume-se a coexistência da objectividade e subjectividade que são constitutivas das realidades “transactivas”, como aquelas que a investigação em educação pretendem compreender:

what we have is experience – a transaction, rather than independent subjective and objective entities. (Eisner, 1998, p.53)

(4) A autenticidade da investigação deve, igualmente, ser perseguida pelo investigador. Mertens (1998) atribui esse critério à capacidade de se considerar todas as perspectivas, valores e crenças presentes no contexto de investigação de uma forma equitativa:

It answers the question, Has the researcher been fair in presenting views? (Mertens, 1998, p. 184)

Ouvir e relatar as vozes representativas dos diferentes protagonistas e grupos de um contexto, que trazem visões particulares, complementares e/ou divergentes, torna-se assim importante para a garantia da autenticidade da investigação.

Na apresentação destes critérios pretendemos sustentar a necessidade da investigação em educação garantir e afirmar o seu rigor

científico, contribuindo assim para a construção de um conhecimento que assuma a sua multidimensionalidade e existencialidade (Morin, 1999), bem como o seu carácter de multi-referencialidade.

### **Para quê investigar em educação?**

À medida que fomos abordando as questões anteriores, a pergunta sobre “para quê” investigar em educação veio sempre ressoando, colocando em relevo preocupações de projecção e finalidade. Duas ordens de razões gerais podem ser enunciadas: uma aponta para o desejo de transformação, enquanto que outra para a apresentação de possibilidades e alternativas. Qualquer que seja a ordem em que a investigação se situe, argumentamos que é aí que deve assentar a busca para a fundamentação de todo o percurso a seguir. Se encaramos a educação como um objecto multifacetado, polissémico, complexo e multidimensional (Sá-Chaves, 2007), há razões de sentido que precisam de ser perscrutadas. A proposta reflexiva que aqui deixamos vai de encontro ao sugerido por Mertens (1998, p. 3) de que as decisões tomadas no decorrer da investigação (quanto aos métodos, instrumentos e procedimentos) assentam em diferentes paradigmas (“ways of viewing the world”) e suas assumpções filosóficas que, por isso mesmo, não podem ser ignoradas. Outros autores falam mesmo da necessária sensibilidade e consciência epistemológica (Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith & Hayes, 2009), na medida em que é essa tomada de consciência que poderá guiar as escolhas metodológicas subsequentes.

Temos vindo aqui a sugerir que a abordagem qualitativa é para nós aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais,



aprendendo-os na sua complexidade e dinâmica. Esta tomada de posição, situada no quadro de um paradigma interpretativo - construtivista - emancipatório (Guba & Lincoln, 1994; Mertens, 1998), assenta na consideração ontológica de realidades plurais porque histórica, social, política, económica e dialogicamente construídas e na consideração epistemológica de que é com base nessa interacção (de que sujeito e objecto de investigação fazem parte) que o conhecimento pode ser construído (em potencialidade e criatividade).

A explanação dos diferentes quadros paradigmáticos ultrapassa largamente os objectivos desta apresentação. A nossa intenção é aqui deixar afirmada a sua necessária clarificação e tomada de consciência, ou “epistemological awareness” na expressão que Koro-Ljungberg et al. (2009) utilizam. Sendo assim, afirmamos também a necessária preparação dos investigadores para opções de investigação justificadas e fundamentadas:

preparing researchers for epistemological diversity is one of the most important tasks of research universities. (Koro-Ljungberg et al. , 2009, p. 688)

### **Como o livro está organizado**

Neste livro reúnem-se textos dos investigadores que dinamizaram as sessões de trabalho e testemunhos de doutorandos que participaram nas mesmas. Procuramos, neste formato, dar conta e partilhar o diálogo científico que foi mantido ao longo das sessões em torno das três questões orientadoras, cuja abordagem já foi iniciada neste capítulo introdutório.

Assim sendo, os capítulos seguintes correspondem a contributos de Joaquim Coelho Rosa, Teresa Gonçalves e Ana Teresa Nascimento que sistematizam as respectivas intervenções em seminário. O livro integra ainda um texto de Maria do Loreto Couceiro em que são abordadas algumas das questões discutidas no seminário que dinamizou. As doutorandas Cláudia Neves, Elisabete Gomes e Raquel Vieira contribuíram com as suas reflexões sobre as aprendizagens potencializadas no conjunto de sessões em que participaram. A finalizar, o texto de Antonio Bernal Guerrero apresenta uma leitura crítica transversal sobre os temas tratados neste livro. Reconhecemo-nos na “viragem paradigmática” que propõe para enfrentar os desafios da investigação em educação.

### Referências Bibliográficas

- Altheide, D. & Johnson, J. M. (1998). Collecting and interpreting validity in qualitative research. In N. K. Denzin; Y.S. Lincoln (Ed.), *Collecting and interpreting validity in qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publ. pp. 283-312.
- Alves, M. G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ambrósio, T. (1992). As Ciências da Educação em Portugal. Um percurso em busca de um lugar entre as Ciências do Homem e da Sociedade. In José Mariano Gago (Coord.), *O Estado das ciências em Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento – contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Monte de Caparica: UIED.
- Azevedo, N. (2005). *Atmosfera moral da escola. Condições para a promoção do desenvolvimento ético*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade Educação e Desenvolvimento, FCT, Universidade Nova de Lisboa.

- Ball, D. L. & Forzani, Francesca M. (2007). What Makes Education Research «Educational»? *Educational Researcher*, vol. 36, nº 9, pp. 529-540.
- Baptista, I. (2003). A contemporaneidade como exigência ética ou: a impossível inocência do ser. In A. D. Carvalho (Org.). *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências de Educação*, 3-4, pp. 23-26.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Dobson, T. M. & Iftody, T. (2009). *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*. Volume 6, Number 1, pp. 66-75. Disponível em [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca)
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Adalberto D. (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Afrontamento.
- Doll, Jr, W. E. (2006). Method and Its culture: An historical approach. In *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* Volume 3, Number 1, pp. 85-89. Disponível em [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca).
- Eisner, E. W., (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. NJ: Prentice Hall.
- Furlong, J. & Lawn, M. (2009). The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, volume 35 (5), pp. 541-552.
- Gewirtz, Sharon (2008). Give us a break! A sceptical review of contemporary discourses of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, volume 7, (4), pp. 414-424.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1999). *The new production of knowledge*. London: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, nº 29, pp. 75-92.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society – Sociological Perspectives*. London and New York: Routledge
- Jorg, T. (2009). Thinking in Complexity about Learning and Education: A Programmatic View. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, volume 6 (1) pp. 1-22. Disponível em [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca).
- Kincheloe, Joe L. (2007). Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos da pesquisa. In Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry, *Pesquisa em educação – Conceituando a bricolagem*. P. A.: Artmed.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. & Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Research*, Vol 38, No. 9, pp. 687-699.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Disponível em <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html> e consultado a 20/07/2006.
- Morin, E. (1999). *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris: Odile Jacob.
- Ricca, B. (2008). Enframing: The view from within. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education Volume 5, Number 1*, pp. 115.119. Disponível em [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca)
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, conhecimento e identidade – Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, 12, p. 9-28. Porto: ESE de Paula Franssinetti.
- Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a new common sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.

- Santos, Boaventura de Sousa (Org.) (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stanley, D. (2009). Complex responsive processes: An alternative interpretation o knowledge, knowing, and understanding. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education, Volume 6 (1)*, pp. 29-39. Disponível em [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca)
- Usher, R. & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. London/New York: Springer.
- Zemelman, Hugo (2003). Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In Boaventura Sousa Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.



## 2. INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO

Joaquim Coelho Rosa

Pensamos porque a vida nos dói. Aliás, só tematizamos, mesmo sensorialmente, qualquer coisa quando, de um modo ou de outro, essa coisa nos afecta. Só damos pelo nosso corpo quando ele nos faz sinal de si: sem a dor de dentes, nem dávamos por eles.

Claro está que o prazer também nos pode interpelar, justamente porque nos afecta. Embora seja verdade que, dada a nossa constituição ontológica radical como “desejo”, o prazer, porque desejo satisfeito, tenda a tornar-se habitual, irrelevante para o pensamento, como sendo da ordem natural das coisas. Não é por acaso que se diz que “o bem não tem história” ou que *bad news, good news*.

Aliás, são necessários muitos anos de exercício para aprender a, pelo pensamento, operar o *upgrade* do prazer. Normalmente (e o senso comum afirma-o e mostra-o), o pensamento estraga o prazer. O prazer é para se ter em si mesmo, de forma imediata e acrítica, sob pena de esmorecer na formalidade do pensamento.

Como já levo algumas décadas de vida, creio poder dizer, hoje em dia, que aprendemos a apurar e a engrandecer o prazer de viver graças ao exercício do pensamento científico. Por uma razão muito simples. Quer o que nos dói quer o que nos dá prazer, uma vez acontecido, não se repete. É inútil pretender reaver o vivido tal qual foi vivido, quer para o repetir quer para o emendar. O sentimento de si e da vida acontece definitivamente a cada instante e querer voltar a senti-lo, quer para o repetir quer para o emendar, só pode levar ao ressentimento.

O exercício do pensamento científico permite o milagre da conservação e repetição do sentimento sem cair no ressentimento. É disso que, penso eu, vale a pena falar um pouco numa Unidade de Investigação, pois, sejamos sinceros, nenhum de nós anda à procura da Verdade, do Bem e de outras coisas que se escrevem com maiúscula. Andamos todos a tratar de ser felizes e somos tanto mais infelizes quanto mais mascaramos essa busca essencial (que os politicamente correctos consideram trivial) por detrás de palavras grandiosas que inventámos para esconder o ressentimento.

Esta conversa científica é ainda mais importante numa Unidade de Investigação em Educação. Porque, entendida a Ciência como acabei de insinuar, ela vem a confundir-se com a própria Educação, desde que nos entendamos sobre o que é Educação.

Este entendimento é, porém, tudo menos óbvio, tais e tantas são as compreensões (ou, pelo menos, os lugares-comuns) trivializadas sobre Educação. Como sou hoje meramente a minha condição de já ter algumas décadas, sem outra ciência que não a que fui adquirindo sobre mim mesmo (e mesmo essa...), é somente nessa qualidade que este texto deve ser entendido.

Penso hoje em Educação como aquilo que me trouxe ao que me vejo ser. A primeira nota que tenho, pois, que frisar é a de que estou longe de endeusar a Educação: se o resultado é isto que hoje me vejo ser, a Educação não tem muito de que se orgulhar.

É, no entanto, verdade que conheci e conheço pessoas que, com as mesmas décadas (e até menos) que eu, me obrigam, por aquilo que as vejo ser, a estimar a Educação. Ora, é precisamente essa diversidade da



Educação, que faz sábios com a mesma sem-cerimónia com que faz imbecis, que me leva a identificá-la com a Ciência.

Colocada assim a questão, posso, então, fazer uma certa fenomenologia hermenêutica da Educação e da Ciência a partir da minha experiência pessoal: o que está em causa não é o juízo, bom ou mau, sobre o resultado, mas sim a narrativa e a compreensão estruturais de uma postura existencial que é, ao mesmo tempo, inelutavelmente universal (pois se aplica a todos os humanos) e irredutivelmente singular (pois faz de cada um aquilo que cada um é).

Penso que uma primeira distinção a fazer é entre o “essencial” e o “fundamental”. O que é essencial na actividade científica? O que é fundamental na actividade científica? Estas duas perguntas dizem respeito a uma só coisa, a actividade científica, e colocam duas questões acerca dela.

De forma abreviada e estilizada, poderíamos dizer que a pergunta sobre o essencial da actividade científica visa aquilo a que Leibniz chamou a “razão suficiente”: o que faz que a Ciência seja ciência e que a actividade que a manifesta tenha um certo cariz que a distingue de outras actividades que também podemos ter. A pergunta sobre o fundamental visa o que Leibniz chamou a “razão necessária”: o que constitui condição *sine qua non* para que possamos, sequer, pretender colocar-nos em actividade científica.

A primeira questão dirige-se à, por assim dizer, “actualidade” da ciência; a segunda questão dirige-se à sua “possibilidade”. Uma e outra, no entanto, manifestam-se numa só realidade, a actividade científica. Fazemos ciência, em acto e de facto, porque é possível; mas só é possível porque nos pomos, em acto e de facto, a fazê-la.

Na actividade científica operamos uma certa fusão entre o que, tradicionalmente, chamamos o “sujeito” e o “objecto”. Como sabemos, até recentemente, supunha-se que “sujeito” e “objecto” eram conceitos/realidades que enunciavam/revelavam universos distintos: ao sujeito caberia conhecer o objecto; ao objecto caberia ser conhecido pelo sujeito. Toda a questão epistemológica consistia em saber como se operava, ainda que provisória e precária, a fusão desses dois universos.

Desde, pelo menos, o “idealismo transcendental” kantiano sabemos que, antes de nos colocarmos a questão de como se opera a fusão entre sujeito e objecto, temos que deslindar a con-fusão em que, naturalmente, os dois universos estão implicados (e é isso que fazem as *Críticas da Razão* kantianas). Por outras palavras, previamente ao trabalho de reconstruir uma unidade, uma fusão de tipo universal (científico), de sujeito e objecto, é necessário desconstruir a singular con-fusão (natural, imediata), presente em cada indivíduo, entre sujeito e objecto.

O que o transcendentalismo kantiano inaugurou é, hoje, um adquirido em ciência: o objecto, enquanto objecto de ciência, acontece e é (e não é senão) no desdobramento da actividade do sujeito; o sujeito, enquanto sujeito de ciência, acontece e é (e não é senão) no desdobramento da manifestação do objecto. É impossível fazer ciência do objecto, por assim dizer, em estado puro, porque o sujeito, inelutável e inegavelmente, também não é um puro sujeito. O sujeito é, inevitavelmente, objecto e acontece, mesmo como sujeito, objectalmente.

As consequências são muito mais sérias do que, estranhamente, os próprios científicos parecem considerar. É que, se não há sujeito puro, o que está em causa não é apenas a apodicticidade da ciência. O que está em causa é a própria essência do sujeito, não apenas enquanto agente de

ciência, mas, sobretudo, na sua simples existência. Fazer ciência é um modo da existência do sujeito, que interfere e é interferido pela condição existencial de ser sujeito. Ora o sujeito é sujeito/objecto!

O imediato pós-kantismo percebeu isso tão bem que desencadeou todo o processo de constituição das chamadas “ciências humanas”: o sujeito tomou-se a si mesmo como objecto de ciência (coisa impensável antes do séc. XIX). Antes de colocar a questão essencial da ciência (o que é o objecto?), é preciso sondar o chão, ir aos fundamentos, colocar a questão fundamental (o que é o sujeito?).

Esta questão é complexa e de, algum modo, constitui a própria complexidade do complexo: o que é o sujeito como sujeito/objecto (ciências humanas)? é sequer possível e concebível um sujeito enquanto sujeito/sujeito e, se sim, o que é que é isso (filosofia/teologia)? sendo impossível responder decisivamente à pergunta filosófico/teológica (o que parece ser o caso), que novas condições se impõem ao conhecimento do objecto (novas epistemologias) de tal modo que sejam aplicáveis à incerta certeza da resposta filosófico/teológica?

E, sobretudo, a questão das questões, que nos devolve ao começo deste texto: como é que isso me afecta, como é que isso me dói e como é que vou viver, pessoal e cientificamente, com as certezas incertas que a ciência me dá?

Posso dizer que quase toda a minha vida consciente, quer privada, quer pública, quer profissional, tem sido trabalhar esta questão. O que a seguir proponho é um certo ponto de chegada (provisório e provisional, como todos os pontos de chegada dum percurso de certezas incertas),

sem demasiadas fundamentações, que deverão ficar para a conversa científica que o texto pretende induzir.

Assumo que o essencial da ciência é conhecer o objecto, com todas as certezas incertas que estão implícitas na promiscuidade ontológica do sujeito. Para essa finalidade de conhecer o objecto se orientam todas as acções da actividade científica. Muito kantianamente, assumo também que, em todo o conhecimento do objecto, eu, enquanto sujeito, sou interessado (de *inter-esse*, estar lá no meio), de tal modo que sou fundamental (condição *sine qua non*) à manifestação do objecto.

O que creio ter aprendido ao longo das minhas décadas de sujeito, e de sujeito dedicado à ciência, é muito elementar e explicita-se em alguns axiomas:

1º) O essencial é a manifestação do objecto;

2º) A manifestação do objecto é contextualizada e condicionada pela manifestação de todos os (outros) objectos;

3º) O sujeito é um desses (outros) objectos;

4º) A manifestação do objecto é condicionada pela percepção que o sujeito/objecto tem dessa manifestação;

5º) Para libertar o espaço/tempo para a manifestação do objecto, seria necessário eliminar todos os (outros) objectos;

6º) Por razões de economia/ecologia, de prudência científica e de proximidade actual, convém começar por eliminar o objecto que é sujeito.

Tenho consciência de que, na lógica da nossa ciência, que, apesar de todas as revisões, permanece profundamente marcada pela modernidade, isto pode parecer irracional. Com efeito, de forma mais ou

menos mitigada, mais ou menos exacerbada, a ciência tem seguido o programa cartesiano de “introduzir a ordem” (entenda-se, a do sujeito racional) lá onde ela não está (entenda-se, na objectividade espessa e extensa do mundo).

Isso implica metodologias de provocação do objecto: desmembrá-lo, analisá-lo, intimá-lo, reduzi-lo à expressão mais simples e elementar, para que o sujeito possa, passo a passo, pedaço a pedaço, recompor o objecto à sua medida. No fundo, o conhecimento científico tem seguido a via de estilizar o objecto para o acomodar ao estilo do sujeito. A iniciativa do conhecimento em geral, e do conhecimento científico em particular, é toda do sujeito, que impõe as suas condições à manifestação do objecto.

Penso que me foi sempre muito mais fecunda a postura de deixar a iniciativa ao objecto. Mas isso implica inverter o “discurso do método”: aquilo de que duvido é essencialmente de mim, não do objecto; aquilo que tenho que estilizar é sobretudo o sujeito, não o objecto; não fazer o objecto sair de si para o manipular nos meandros do método; é o sujeito que tem que se des-fazer de si para, assim saído, estar suficientemente vazio para que o objecto possa acontecer-lhe como manifestação.

Que tem tudo isto a ver com a educação? Tem tudo. Fazer ciência vem a ser a própria educação. Em primeiro lugar, educação da própria educação, tradicionalmente pensada para dominar o objecto e não para estilizar (e dar estilo) ao sujeito. Em segundo lugar, fazer coincidir o essencial e o fundamental: a própria actividade fundamental de esvaziar o sujeito é concomitante/coincidente com a actividade essencial de ser ocupado pela manifestação do objecto. Em terceiro lugar, libertar-nos do ressentimento, pois deixa de haver espaço/tempo para re-sentir: o

sentimento de si torna-se, pura e simplesmente, o sentimento do acontecer do outro em nós mesmos.

Deixar ser em nós o que o outro é, aquilo a que Max Scheler chamava o “amor”, é a ciência. É por isso que, quando fazemos ciência, aquilo sobre quê mais aprendemos é nós mesmos. Aprendemos a gostar de nós (ou, pelo menos, a aturar-nos, o que, ao fim de algumas décadas, já não é mau de todo) quando nos colocamos em postura científica.

Em suma, educamo-nos. É verdade que isso significa que, cientificamente falando, a educação é sempre, de algum modo, uma postura de autodidacta, com todos os riscos que isso implica. Mas a vida é um risco, o menor dos quais não será, certamente, o de, sendo autodidacta, ficar mal educado. Peço desculpa por isso.

### 3. INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E DIMENSÕES DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

**Teresa N. R. Gonçalves**

O debate actual em torno das metodologias da investigação em educação tem-se centrado na oposição e hierarquização entre as diversas abordagens existentes no que diz respeito ao seu grau de “cientificidade”, principalmente no que se refere à distinção quantitativo/qualitativo. De facto, uma das questões centrais do debate sobre as metodologias de investigação em educação tem sido se os métodos qualitativos são efectivamente “científicos” uma vez que focam experiências humanas subjectivas. Em causa parecem estar noções de “cientificidade” e objectividade ancoradas num certo positivismo reinante em certos contextos académicos e políticos.

Neste âmbito é necessário notar que existe uma diferença significativa entre a realidade americana, principalmente nos E.U.A., e a realidade europeia. No primeiro caso, como refere Lather (2006), assiste-se a uma “repositivização” da ciência como resultado das políticas neoliberais. Neste contexto político, parece ter emergido nos últimos tempos uma visão positivista muito centrada na quantificação, mensurabilidade dos resultados (“accountability”) e na aplicação prática dos conhecimentos que resultam da investigação, que se tem traduzido em sérias dificuldades de financiamento para a investigação qualitativa. No contexto educativo americano esta perspectiva surge ligada à ideia segundo a qual os sistemas educativos têm que limitar-se fundamentalmente a ensinar aquilo que possa ser avaliado de uma forma

quantitativa e objectiva. Na Europa, a realidade é diferente, uma vez que a investigação qualitativa tem sido amplamente apoiada pelas agências de financiamento e, de um modo geral, existe o reconhecimento do seu valor respectivo, desde que conduzida de forma rigorosa e com resultados úteis. No entanto, o debate e as oposições que lhe subjazem continuam a estar presentes em muitos discursos sobre a ciência e as metodologias científicas.

Importa por isso questionar e explorar a questão da legitimidade intrínseca da investigação qualitativa e o seu contributo para a compreensão do fenómeno educativo. Na presente reflexão assume-se uma perspectiva problematizadora das noções de objectividade e neutralidade relacionadas com a ciência tradicional, que parte do reconhecimento da natureza complexa dos fenómenos humanos e, concretamente, da educação, para defender a necessidade de instrumentos e mecanismos de compreensão das diversas manifestações do humano na sua diversidade, especificidade e multidimensionalidade. Neste sentido parte-se (1) do desenvolvimento mais recente da teoria da complexidade e seus contributos para um melhor entendimento dos fenómenos humanos e sociais para defender a necessidade de um alargamento do conceito de ciência, comprometido com a apresentação de teorias mais compreensivas sobre as realidades sociais e humanas, ou seja, como um importante instrumento explicativo e de atribuição de significados aos diversos fenómenos em estudo na investigação educativa, que implica novas práticas e perspectivas epistemológicas. (2) Apresentam-se algumas das características, processos, métodos, procedimentos e implicações da investigação qualitativa no que diz respeito ao seu uso em educação, (3) para centrar-se na importância, requisitos e implicações das questões



formuladas para a investigação qualitativa comprometida com uma visão compreensiva e integradora do real e, finalmente, (4) na relação entre escrita e investigação no sentido de salientar que as duas actividades são indissociáveis no que diz respeito à reflexão sobre o sentido e significado dos fenómenos educativos.

Considera-se que as ciências, enquanto construções humanas, são, como refere Stanfield (2006), instituições culturais, políticas e sociais construídas, mantidas e transformadas pelos interesses humanos. Neste sentido, as ciências são invenções ou construções humanas que existem em determinados contextos sociais e económicos e em determinados momentos históricos. A história da ciência mostra que a economia, a política e a prática científica mudam de acordo com os tempos e os lugares (Redner, 1987). Por isso, o seu valor fundamental não reside na sua objectividade e neutralidade, mas, sim, na sua capacidade descritiva, explicativa e interpretativa dos fenómenos, tendo como base uma certa preocupação com a transparência, a coerência, a honestidade e o equilíbrio, no sentido de construir uma investigação rigorosa. O que implica, para além das questões científicas, uma dimensão ética que deve estar presente na investigação qualitativa. Ainda segundo Stanfield (2006, p. 724),

What we learn from this awareness of the place of our humanity in doing scientific research is that we can be more honest and transparent in how we socially construct what is called data collection and analysis rather than pretend, in the old-fashioned way, that who we are as human beings has no impact whatsoever on how we see, collect and analyze data.

Considera-se que a distinção quantitativo/qualitativo que subjaz às posições em confronto pode estar a contribuir para uma distorção do papel e dos processos da investigação, da mesma forma que tem contribuído para acentuar a separação epistemológica entre ciências e humanidades. Esta perspectiva assenta num certo reducionismo metodológico que reduz todos os métodos a um único modelo, principalmente no que se refere a uma certa ortodoxia metodológica de design experimental. O estudo das instituições e processos educativos só beneficiará com o uso de metodologias diversas e de abordagens multi, inter e transdisciplinares.

### **Complexidade e “cientificidade” em educação**

A necessidade de incorporar uma nova teoria da mudança que permita enfrentar as múltiplas questões e problemas com que se confronta a prática educativa e a reflexão sobre a educação, torna necessários novos paradigmas<sup>1</sup> e novas formas de investigação que ultrapassem as barreiras entre as disciplinas. Ultrapassar estas barreiras implica pensar de que forma linguagens, conceitos e discursos distintos podem conjugar-se numa relação de complementaridade e ultrapassar a fractura semântica existente entre ciências e humanidades (Ferry & Vincent, 2001).

O paradigma da complexidade tem emergido, nas últimas duas décadas, como referente da reflexão e investigação quer no âmbito das ciências naturais como das ciências sociais e humanas. A complexificação das ciências sociais e das filosofias da prática, como a filosofia da

---

<sup>1</sup> Entende-se paradigma como um conjunto de assumpções básicas e de ferramentas conceptuais que dominam os pensamentos, discursos e as teorias num determinado momento. Um paradigma é uma visão do mundo partilhada por um grupo de cientistas que implica uma metodologia determinada.

educação, tem tido como referência, desde os anos 90, o pensamento de autores como Edgar Morin (1992), Mario Bunge (2004), ou Fritjof Capra (1998) e tem sido objecto de reflexão mais recente em publicações de referência como as revistas *Educational Philosophy and Theory* (2008) e *Educational Research Review* (2007). Em termos epistemológicos, o debate em torno da teoria da complexidade tem evidenciado a necessidade da criação e utilização de novas ferramentas de compreensão do mundo, do fenómeno educativo e do sujeito a educar, através da adopção de uma aproximação sistémica que adopte perspectivas interpretativas que sejam transfenoménicas, transdisciplinares<sup>2</sup> e transdiscursivas, para colocar questões a partir de diferentes perspectivas analíticas – conexionistas, holísticas, não-lineares (Mason, 2008) -, no sentido de alcançar uma perspectiva mais compreensiva dos fenómenos, abordando-os de uma forma global e multidimensional. Necessita-se, por isso, abordagens globais e locais, sistémicas e abertas, que permitam incorporar as distintas dimensões da tarefa educativa e da vida do sujeito, de forma a que, não abdicando dos seus princípios normativos, permitam incorporar a mudança e a novidade e apresentar uma aproximação mais compreensiva aos fenómenos, questões e desafios da educação actual.

A formalização da ciência da complexidade como campo do saber resulta da constatação de que os investigadores nas várias disciplinas foram desenvolvendo métodos e explicações que se focavam, não em relações lineares, mas em processos simultaneamente imprevisíveis e padronizados. Ao contrário da ciência analítica, a ciência da complexidade é um movimento transdisciplinar que não se preocupa com a adesão a

---

<sup>2</sup> Entende-se transdisciplinaridade como unificação através da fusão (Bunge, 2004), e não da redução, de diferentes procedimentos, métodos e dados científicos, o que implica também novas metodologias e novas instituições de investigação.

algum método em particular, mas com a natureza complexa, multidimensional, auto-organizativa e auto-transformativa de determinados fenómenos, entre eles, o fenómeno educativo. Esta perspectiva implica, por um lado, o questionamento da “alucinação colectiva” (Davis & Sumara, 2005) que representa a ideia de que a realidade tem uma estrutura linear de desenvolvimento, assente num plano superior que seria acessível à lógica euclidiana do conhecimento científico mais tradicional, e por outro, o questionamento da ortodoxia metodológica em que assenta essa perspectiva.

Em termos da teoria da complexidade, não se trata de escolher entre um método ou outro, entre uma ciência ou outra, entre uma abordagem e outra, mas em conjugar as diferentes abordagens disponíveis para uma melhor compreensão dos problemas em estudo. Daí a defesa da transdisciplinaridade que permite conjugar diferentes métodos, discursos e perspectivas na compreensão dos fenómenos.

A complexidade não rejeita os métodos quantitativos, mas a lógica euclidiana que muitas vezes lhes subjaz e que se manifesta no predomínio de abordagens mecânicas e estatísticas. As transformações dos sistemas de aprendizagem não podem ser entendidas em termos lineares ou mecânicos e, implicam, além disso, um compromisso ético relacionado com determinadas atitudes de investigação que serão desenvolvidas mais adiante.

A perspectiva da teoria da complexidade inscreve-se nas mudanças ocorridas nas humanidades no século XX através dos contributos de várias correntes filosóficas: psicanálise, fenomenologia, pragmatismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, entre outras, que argumentaram que a “verdade” não é uma questão de objectividade científica mas sim de

acordo interpessoal (intersubjectividade<sup>3</sup>). Recentemente, essa perspectiva tem evoluído no sentido da ideia de interobjectividade<sup>4</sup> que defende a íntima relação, uma co-construção, assente na cumplicidade entre aquele que conhece e o objecto de conhecimento. Como afirmam Davis e Sumara (2005, p. 314):

In brief, the suggestion is that there are no observerless observations or measureless measurements. Science is seen to be not just a matter of intersubjective agreement, but of the mutually affective relationship between phenomena and knowledge of phenomena – that is, of interobjectivity.

Dáí que no âmbito da complexidade possamos falar numa certa heterodoxia metodológica e epistemológica que mais adiante se relacionará com a defesa de um certo pragmatismo metodológico e epistemológico.

Tal como a teoria da complexidade, a educação centra-se nos mecanismos e processos da transformação complexa, preocupam-se ambas com a mudança e a necessidade de adaptação de fenómenos sistémicos, sujeitos à auto-regulação e à emergência. O seu contributo pode ser útil para que educadores e investigadores possam alcançar uma melhor compreensão da forma como se pode intervir de forma efectiva e

---

<sup>3</sup> Ideia de que a verdade é essencialmente uma questão de acordo colectivo, de consenso.

<sup>4</sup> Neste âmbito, salientam-se os contributos de Maturana (1987), Von Foerster (1995), e Latour (1996) para a definição do conceito de interobjectividade, entendida como a cumplicidade do investigador na construção do tecido de relações através das quais as reivindicações do conhecimento se vão tornando sensíveis e significativas. Um dos princípios mais importantes da interobjectividade é o de que as descrições do universo são de facto parte do universo. Logo, o universo muda à medida que as descrições do universo mudam (Varela et al., 1991). Como afirmam Davis e Sumara (2005, p. 315) “(...), objective knowledge is not understood to be ‘out there’ and subjective knowledge is not understood to be ‘in there’. Rather, ‘what one knows’ and ‘who one is’ are understood to be acted out in what one does”.

deliberada num campo que, pela sua natureza, nem sempre responde de forma previsível – a educação – de forma a explorar novas possibilidades ou possibilidades emergentes, para além das existentes. Neste sentido deve centrar-se nos elementos e condições dinâmicas que possibilitam a emergência de determinadas abordagens e aproximações ao objecto de estudo, desenvolvendo novas possibilidades interpretativas e práticas. Este pode ser o contributo da investigação qualitativa e também a sua “cientificidade”.

Como defende Lather (2006), a propósito da perspectiva foucaultiana de *cientificidade*<sup>5</sup> no contexto das ciências humanas e, mais especificamente, no âmbito da investigação qualitativa, a emergência de uma “*cientificidade situada*” que não restrinja a ciência a um ou dois modelos privilegiados, nem promova um conceito arbitrário de ciência, seria a forma de ultrapassar o reducionismo metodológico existente. A existência de uma pluralidade de modelos e tipos de *cientificidade* adequados às necessidades de diversos campos de estudos, a coexistência de distintos mas compatíveis modelos de *cientificidade* que são construídos através de diferentes campos disciplinares são manifestações dessa “*cientificidade situada*” que parece estar a emergir actualmente. É difícil continuar a defender um modelo único, uma ideia positivista de ciência, quando os campos do saber emergentes no nosso tempo e os progressos mais marcantes feitos ao nível do conhecimento humano têm resultado precisamente da diversidade de metodologias e abordagens adoptadas relativamente aos fenómenos em estudo e também da fusão

---

<sup>5</sup> O conceito de *cientificidade* é entendido como contraponto ao cientismo que assenta no modelo positivista e no reducionismo metodológico com ele relacionado. Por sua vez, *cientificidade* é entendida como a questões sobre “o que é necessário para a ciência ser científica?”, ou “O que faz uma ciência, ciência?”. A *cientificidade* representa um espaço de luta para o alargamento da definição da ciência.

disciplinar: pense-se no caso das neurociências cognitivas e da ecologia. As primeiras resultam de uma fusão entre a psicologia e a neurobiologia e da incorporação de diferentes aproximações e da aplicação de distintas metodologias ao estudo do cérebro. As segundas, têm demonstrado a necessidade de uma aproximação sistémica e complexa aos problemas do planeta e da sua evolução. Ambas são enquadradas por um entendimento dos sistemas humanos e sociais como sistemas complexos. Neste sentido, não pretendem separar a experiência das suas ambiguidades, contradições e complexidades, mas sim promover o entendimento, a reflexão e a acção integrando auto-questionamento e auto-reflexividade.

Considera-se que em termos metodológicos esta perspectiva implica: (1) a construção de itinerários flexíveis de investigação; (2) a construção e definição de questões “vigorosas” de investigação; (3) um certo pragmatismo metodológico e epistemológico, baseado em abordagens problematizadoras, compreensivas e integradoras dos fenómenos em estudo.

### **Características e implicações de uma abordagem qualitativa**

A investigação em educação deve ser guiada por um conceito amplo de racionalidade o qual inclui a intuição e a imaginação, deve partir da complexidade do mundo humano e dos fenómenos e assentar na capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise; é neste sentido, essencialmente problematizadora. Nesta medida, distingue-se de uma concepção meramente lógica e descritiva ancorada numa certa racionalidade instrumental que domina as ciências humanas.

No quadro desta perspectiva, as abordagens qualitativas constituem um importante instrumento de investigação na medida em que:

- assentam numa perspectiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permitem a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo;
- requerem um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objectivos da investigação. Nesta medida permitem a construção de itinerários flexíveis de investigação;
- implicam uma certa heterodoxia no momento da análise dos dados e, como tal, requerem da parte do investigador uma capacidade integrativa e analítica que depende, em larga medida, do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.

Entende-se aqui intuição, não como um dom, mas como resultado da formação teórica e dos exercícios práticos do investigador. Neste sentido, ela depende fundamentalmente da experiência teórica e metodológica do investigador, não obstante, as opções metodológicas dependerem muito do tipo de problema colocado e dos objectivos da investigação. Em contraposição a esta postura, o uso de metodologias quantitativas procura controlar o exercício da intuição e da imaginação através da adopção de procedimentos bem delimitados que permitam restringir a ingerência e expressão da subjectividade do investigador



(objectividade e neutralidade). Algumas das abordagens qualitativas que têm emergido mais recentemente em educação, como as histórias de vida ou os estudos biográficos, são o resultado da crescente relevância de correntes teóricas voltadas para a problemática do sujeito e da interpretação que ele faz da sua situação social e da sua experiência de vida e de determinadas abordagens que procuram recuperar a problemática do indivíduo, da pessoa singular enquanto particularização da história humana (singular universal).

A abordagem qualitativa permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a acção educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática (McMillan & Schumacher, 2005). A investigação qualitativa é científica na medida em que se constitui como uma actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa. O rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Tem uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenómenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade. Neste sentido, distingue-se das perspectivas que distinguem as abordagens filosóficas e científicas (Arnal, Rincón & Latorre, 1992) na medida em que possibilita a conjugação das duas: o conhecimento filosófico permite transcender a percepção imediata para indagar o porquê dos fenómenos e baseia-se na reflexão sistemática, e o conhecimento científico permite contrastar com a realidade os conteúdos que podem ser susceptíveis de análise empírica.

A investigação qualitativa implica:

- a construção/delimitação de um objecto de investigação e de um contributo teórico-conceptual;
- a construção da análise deve ser acompanhada pela explicitação da trajectória teórica escolhida para a abordagem dos conceitos que sustentam o trabalho de análise realizado, assim como dos conceitos que emergem do referido trabalho. Existe a necessidade de explicitar, de uma maneira mais precisa possível, os caminhos de uma investigação assim como a necessidade e pertinência da análise ou abordagem proposta;
- as questões assumem um papel central tanto na delimitação do objecto de estudo como na organização de todo o processo de investigação. Ajudam a definir as opções metodológicas e também a orientar e reorientar a investigação;
- a metodologia assume um papel instrumental ao serviço da investigação, na qual toda a questão técnica implica uma discussão teórica sobre maneiras de fazer ciência e o questionamento dos limites e possibilidades que oferecem as diferentes opções metodológicas ao dispor do investigador. A abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador;

- a justificação da necessidade e pertinência da análise proposta em termos das lacunas existentes, contributos necessários e relevantes.

Neste contexto, a ideia da ciência enquanto instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade (perspectiva quantitativa) é substituída por uma ciência entendida como espaço de construção de olhares diversos sobre o real. Como refere Gayou-Jungerson (2003), a investigação qualitativa opera no mundo e em situações reais, é contextualizada, estuda processos sociais, é holística, indutiva, flexível, analítica e sistemática. Tem em conta várias perspectivas e preocupa-se em demonstrar a sua validade.

Em termos de atitudes de investigação a abordagem qualitativa implica:

- uma abertura constante ao questionamento por parte do investigador e uma atitude problematizadora de conceitos, teorias e pressupostos;
- um certo pragmatismo epistemológico e metodológico; entendido o primeiro como o diálogo com outras perspectivas, na construção de saberes sobre o real, o que configura uma iniciativa interdisciplinar ou transdisciplinar e interdiscursiva ou transdiscursiva; o pragmatismo metodológico, por sua vez, implica fazer opções metodológicas que se adequem tanto ao objecto de estudo como aos interesses e capacidades do investigador;
- uma atitude de abertura a novas possibilidades; no sentido que lhe atribui Davis (2008, p. 61) “expanding the space of

human possibility by exploring the space of the existing possible”;

- uma atitude auto-questionadora no sentido de estar atento à forma como está implicado no fenómeno em estudo, às questões formuladas e às opções e percursos de investigação definidos, em suma, aos resultados, consequências e implicações dos seus esforços e decisões<sup>6</sup>.
- estas atitudes configuram uma preocupação ética baseada na honestidade, cautela, humildade e cuidado (transparência).

No âmbito desta perspectiva entende-se o método como as diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e que este se fundamenta na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência. Num sentido amplo, a metodologia refere-se ao design por meio do qual o investigador selecciona procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema. O design de investigação deve ser constituído por vários procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objectivos propostos.

---

<sup>6</sup> Davis (2008) exemplifica as questões que se costumam colocar em qualquer projecto de investigação: 1) Como sou eu cúmplice (i.e. afectando ou esperando afectar) do fenómeno que eu estudo? 2) Em que medida é que investigação *educativa* – ou seja, como educa? 3) Como pode esta investigação ser concretizada? 4) Como posso representar/apresentar estas interpretações?

### **A elaboração reflexiva de questões de investigação**

O entendimento da investigação qualitativa como um processo interrogativo e reflexivo, implica que as questões assumem um papel fundamental na definição e desenvolvimento do projecto de investigação. Na investigação qualitativa o questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração, neste sentido, é parte integrante de qualquer projecto e processo de investigação que procure um melhor entendimento e compreensão da realidade que estuda. Como afirma Agee (2009, p. 431):

The reflective and interrogative processes required for developing research questions can give shape and direction to a study in ways that are often underestimated. (...) Good questions do not necessarily produce good research, but poorly conceived or constructed questions will likely create problems that affect all subsequent stages of a study.

De acordo com esta perspectiva há que ter em conta, tanto a definição das questões iniciais de investigação, como o processo de surgimento de novas questões no decurso da investigação e, ainda, o refinamento e redefinição das questões nas diferentes fases da investigação. Acrescenta-se, ainda, que uma investigação qualitativa, entendida no sentido que se tem vindo a explicitar, deve fazer emergir algumas questões em aberto que podem ser exploradas por investigações futuras, ou servir de referência a novas abordagens pelo fenómeno estudado.

Para além de enquadrar e guiar a investigação, as questões devem ainda servir para abrir novos espaços de possibilidade à investigação num determinado campo de estudo. Desta forma, para além do carácter

generativo e evolutivo das questões da investigação, existe ainda essa função de emergência de novas possibilidades de investigação que podem ser abertas por algumas questões que resultam da abordagem escolhida e da análise realizada a um determinado tema e no âmbito de um determinado campo ou campos disciplinares. Como afirmava Gadamer (1977) o que é fundamental na pergunta é o facto de abrir, e deixar abertas, as possibilidades.

As questões cumprem determinadas funções na investigação e os diferentes tipos de questões assumem características e acompanham dimensões distintas da investigação qualitativa. Neste sentido, as questões de investigação qualitativas devem ser construídas no sentido de articular aquilo que o investigador quer saber sobre o seu objecto de estudo nas suas diferentes dimensões: actores implicados, contexto, natureza do problema em estudo, opções metodológicas e pressupostos e fundamentação teórica. Como afirma Creswell (2007, p. 43) “our questions change during the process of research to reflect an increased understanding of the problem”, o que implica, segundo Charmaz (2006), o uso de teoria fundamentada. No entanto, e tendo em conta a perspectiva pragmática e problematizadora que se tem vindo a defender, a mudança nas questões deve também emergir dos interesses dos investigadores e das suas capacidades para examinar os seus papéis e perspectivas no processo de investigação, da mesma forma que servem para tomar decisões informadas e devem ser adaptadas à natureza do objecto de estudo e da própria investigação proposta. Numa perspectiva da interobjectividade anteriormente referida a co-construção e cumplicidade entre aquele que conhece e o que é objecto de conhecimento deve traduzir-se em questões que sejam evolutivas e generativas. O seu objectivo é, não só, mapear e

definir direcções possíveis para a investigação, mas também explorar o inesperado.

As questões podem ser de natureza mais geral ou mais específica, dependendo do momento em que são elaboradas e mesmo do âmbito do estudo e da natureza do seu objecto. As questões mais gerais podem servir de base para a definição de sub-questões iniciais e emergentes. Estas sub-questões, por sua vez, ajudam a delimitar o enfoque da questão mais geral e a direccionar a investigação para aspectos mais específicos relacionadas com a recolha de dados e a criação dos instrumentos de análise. Podem estar mais ligadas ao âmbito de uma determinada disciplina ou serem de carácter mais transversal. Neste sentido, oferecem indícios sobre as opções, enquadramento, objecto e objectivos da investigação. São indicadores da orientação ou orientações da investigação. Podem ainda indiciar a relevância de determinado estudo relativamente a um tema ou disciplina:

Qualitative questions usually inform the direction of the study in both theoretical and methodological terms. (Agee, 2009, p. 441)

Marshall e Rossman (2006) apresentam uma tipologia de questões organizada relativamente às funções que desempenham: exploratória, explanatória, descritiva e emancipatória, a qual se considera que pode ser útil para entender, não só a diversidade das questões que podem ser formuladas numa investigação qualitativa, mas também o papel que assumem relativamente aos diferentes momentos da investigação e às diferentes abordagens possíveis de um mesmo objecto de estudo. Esta tipologia é apenas uma entre as diversas possíveis. No entanto, o que

define a qualidade de uma questão de investigação é a forma como ela promove e direcciona o processo de exploração e descoberta:

Creating discovery-oriented questions can help a researcher use the process of developing and refining questions as a basis for a more rigorous and reflexive inquiry. (Agee, 2009, p. 434)

As primeiras questões são apenas uma etapa inicial no processo de pesquisa. São tentativas exploratórias que fornecem ao investigador ferramentas para estruturar uma aproximação inicial ao seu objecto de estudo, que vão sendo afinadas no decurso da investigação. São provisórias, embora determinem desde o início algumas decisões sobre teorias e métodos, e também generativas, na medida em que dão origem a questões mais específicas ou sub-questões que ajudam a delimitar o objecto de estudo e a avançar com a recolha de dados.

Existe uma relação estreita entre as questões e o enquadramento teórico de uma investigação na medida em que, por um lado, a teoria ajuda a definir as questões iniciais e, por outro, permite o surgimento de novas questões à medida que a investigação avança. Uma questão geral pode indicar, de forma explícita ou implícita, os conceitos e constructos que enquadram um estudo; pode também ajudar a explicitar os métodos e a ligar a pesquisa a determinados campos de investigação. Daí a importância de ligar, de forma explícita ou implícita, as questões à teoria, como forma de direccionar e enquadrar as ideias e objectivos de um estudo. Um conjunto de questões elaboradas segundo um enquadramento teórico aprofundado, bem definido e delimitado é um passo fundamental para o sucesso e pertinência de uma investigação e pode, nesta medida, contribuir para alcançar níveis de compreensão mais profundos do



objecto em estudo levando à produção de novas teorias e questões e aumentando a reflexividade das próprias teorias do investigador e da sua visão de mundo.

Em suma, as questões de investigação são ferramentas que ajudam a guiar a forma como se olha para o mundo, a expressar e interpretar as diversas manifestações do real assim como a estruturar a acção e intervenção em determinados contextos. Utilizar as questões para focar a sua investigação é tarefa do investigador qualitativo e essas questões devem reflectir as particularidades e especificidades de um determinado estudo. Ou seja: este estudo é sobre quê? O que é que este estudo acrescenta ao conhecimento disponível neste campo?

Outro aspecto importante é o de saber se as questões colocadas são susceptíveis de serem respondidas, não só pelo estudo proposto em particular, mas por algum outro estudo. Ou seja, se são razoáveis e pragmáticas.

A necessidade de ter consciência daquilo que se pergunta, da forma como se pergunta e dos dados de que se vai necessitar para fornecer uma boa resposta são elementos que podem facilitar, em muito, o processo de investigação e que estão, mais uma vez, relacionados com o pragmatismo que se tem vindo a referir.

During the inquiry process, a researcher needs to see questions as tools for discovery as well as tools for clarity and focus. In the end, good qualitative questions are dynamic and multi-directional, drawing the reader into the research with a focus on a topic of significance and at the same time functioning as lenses that are directed outward by the researcher to capture the nuances of the lives, experiences, and perspectives of others. (Agee, 2009, p. 446)

### **A natureza textual da investigação qualitativa**

Uma das exigências para o estabelecimento de qualquer ciência diz respeito à comunicabilidade tanto dos meios de investigação quanto dos resultados alcançados. Toda a investigação passa necessariamente pela escrita, e a investigação qualitativa não é exceção. Pensar a “cientificidade” da investigação qualitativa implica analisar a sua natureza textual. Como afirma Van Manen (2003) investigar implica envolver-se na elaboração de um texto. A investigação em ciências humanas é uma forma de escrita que deve ser orientada no sentido de estar ao serviço do compromisso fundamental assumido através das questões da investigação. Nesta medida, existe uma relação indissociável entre as questões da investigação e o seu produto escrito. Por isso, o texto não acontece e se constrói apenas no final da investigação. A escrita está relacionada com a dimensão pública da investigação e também com a necessidade de explicação ou explicitação de significados e acompanha todo o processo de investigação.

Em termos práticos, relatar a investigação implica pensar numa audiência a quem dirigir esse relato, nos seus objectivos, significado, efeitos, formato, estrutura e tipo de linguagem ou discurso a utilizar. Qualquer relato se situa entre duas dimensões - a do problema e a da audiência - através de uma terceira - a investigação. Esse relato é produzido por um sujeito com determinadas características e interesses que age num determinado contexto. O investigador em ciências humanas é um teórico-autor que constantemente trabalha a relação entre linguagem e experiência. Desta forma, o investigador sempre se confronta com os limites e possibilidades da linguagem e com os diferentes discursos

existentes e possíveis sobre um mesmo fenómeno. Daí que investigar implique o conhecimento dos diversos discursos sobre um mesmo fenómeno e a opção sobre o tipo de discurso ou discursos a utilizar, privilegiar ou conjugar numa determinada investigação.

A produção do discurso científico, entendida na perspectiva complexa e integradora que se tem defendido, implica que o texto surge como lugar de confluência de diversos discursos e linguagens e é, por isso, trans ou interdiscursivo. A trans ou interdiscursividade deriva do pós-estruturalismo que contribuiu para uma melhor compreensão da forma como os diferentes discursos funcionam em relação ou oposição com outros discursos, ou seja, como os discursos se intersectam, sobrepõem e entrelaçam. A complementaridade dos diversos discursos é uma das afirmações da teoria da complexidade, relativamente à tradicional oposição presente em muitas publicações em educação, no sentido de preservar o carácter transfenomenal dos fenómenos educativos (Davis, 2008). Entende-se por interdiscursividade a necessidade de conjugar diferentes discursos para um melhor entendimento das possibilidades humanas. A trans ou interdiscursividade implica a fusão de diversos tipos e métodos de conhecimento, a partir de um entendimento multidimensional e integrado da experiência e possibilidades humanas para assim atribuir um sentido interpretativo aos fenómenos que estuda. Investigação, interpretação e escrita são actividades estreitamente relacionadas e praticamente inseparáveis.

## **Conclusões**

O reconhecimento do valor das questões, a preocupação com a sua definição e redefinição ao longo da investigação, assim como a emergência de novas questões, são elementos fundamentais uma investigação qualitativa que se queira integrada na perspectiva que se tem vindo a defender. A complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos com que trata a educação requerem uma abertura epistemológica e metodológica assente numa capacidade problematizadora que seja capaz, não só de explorar e interrogar o existente, como também de desvelar novas possibilidades e explorar o inexplorado. Nesta medida, a capacidade de interrogar, interpretar e questionar é tarefa do investigador qualitativo. A sua implicação nos fenómenos que estuda e a própria natureza dos mesmos implica que não existem neste campo abordagens “neutras” nem “objectivas”, mas sim abordagens metodológica e cientificamente situadas, que têm como pano de fundo uma dimensão ética fundada nas atitudes de flexibilidade, pragmatismo e responsabilidade.

As perspectivas, procedimentos e atitudes de investigação defendidas, implicam que o produto escrito de uma investigação não é um fim em si mesmo, mas uma forma de participação que configura possibilidades. Não é neutro nem inerte, antes forma parte de uma realidade em constante evolução. Daí a recusa de visões totalizadoras, de hierarquias disjuntivas ou de oposições lineares.

Em investigação qualitativa, não se trata, por isso, de ser “neutro” ou “objectivo”, mas de ser activo, implicado e comprometido com a realidade que se estuda, assumindo-se a multiplicidade de possibilidades de formas, de linguagens, de métodos de investigação, produção e divulgação científica, assim como a parcialidade das opções tomadas, não obstante a responsabilidade de coerência e interpretação.

O significado ou natureza de um fenómeno nunca é simples ou unidimensional, mas sim multidimensional e estratificado. Por isso, em educação os significados não podem apreender-se numa única definição. No âmbito das ciências humanas o significado só pode comunicar-se textualmente, através de uma narrativa organizada. O investigador em ciências humanas desenvolve uma actividade reflexiva no seu trabalho textual, por isso, investigar é envolver-se na elaboração de um texto que se constrói através do compromisso assumido relativamente às questões da investigação. Por isso, a escrita acompanha todo o processo de investigação e não apenas a sua fase final.

### Referências Bibliográficas

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22 (4), 431– 447.
- Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia: Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, B. & Sumara, D. (2005). Challenging images of knowing: complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 305 – 321.
- Davis, B. (2008). Complexity and education: vital simultaneities. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 50 – 65.

- Dolchy, P. (Ed.) (2007). *Educational Research Review* 2 (2).
- Ferry, L. & Vincent, J. D. (2001). *Qué es el Hombre?: Sobre los fundamentos de la biología y la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gayou-Jungerson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lather, P. (2006). Foucauldian scientificity: rethinking the nexus of qualitative research and educational policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), 783 – 791.
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, Culture and Activity*, 3 (4), 228-245.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mason, M. (2008). Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 4-18.
- Maturana, H. (1987). Everything said is said by an observer. In W. I. Thompson (Ed.), *Gaia: a way of knowing* (65-82). Hudson, NY: Lindisfarne Press.
- McMillan, J. H & Schumacher, R. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of Social and Evolutionary Systems* 14 (4), 371-385.
- Peters, M. E. (Ed.) (2008). *Educational Philosophy and Theory*, 40:1.
- Redner, H. (1987). *The ends of science: an essay on scientific authority*. London: Westview Press.
- Stanfield II, J. H. (2006). The possible restorative justice functions of qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), 723 – 727.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Von Foerster, H. (1995). Metaphysics of an experimental epistemologist, in R. Moreno-Díaz & J. Mira-Mina (Eds.), *Brain processes: Theories and models* (3-10). Cambridge, MA: MIT Press.

#### 4. O SINGULAR CASO DO ESTUDO DE CASO: NARRATIVA DE UM PERCURSO

Ana Teresa Brito Nascimento

Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos. (Robert Stake, 2007, p. 150)

Neste texto, partilhamos a metodologia escolhida e aplicada no âmbito da nossa tese de doutoramento<sup>7</sup>: o Estudo de Caso.

Começamos por contextualizar a investigação realizada, procurando evidenciar a adequação da metodologia escolhida face às questões iniciais de pesquisa. Apresentamos em seguida, ainda que de forma necessariamente breve, o trabalho dos dois autores em que nos alicerçamos para a sua realização - Robert Yin (2003) e Robert Stake (2007). Consideramos que a partir da síntese do seu pensamento se evidenciam aspectos particularmente importantes para a realização de uma pesquisa rigorosa com base nesta metodologia. No final, relatamos – a partir da narrativa da investigação inicialmente partilhada – o modo como o pensamento dos autores sustentou o *percurso metodológico singular* que realizámos, nas duas fases que a nossa investigação contemplou.

---

<sup>7</sup> Nascimento, A. T. B. (2009). *Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais – De Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais; de Centro de Recursos a Fundação. Estudo de caso de uma organização*. Tese de Doutoramento inédita. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.



Realizar um Estudo de Caso é um desafio tão complexo quanto aliciante. É nosso desejo que este artigo possa contribuir para potenciar a consciência da importância em empregar – com rigor, justificação e credibilidade – os fundamentos construtores de uma investigação significativa fundada nesta metodologia singular.

### **O início do percurso: breve contextualização do estudo realizado<sup>8</sup>**

A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente. (Damásio, 2000, p. 62)

Fazemos, frequentemente, investigação para descobrirmos mais sobre nós próprios. Isto não significa que sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do *self* que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que fazemos reflectem-se no *self*, que afecta a investigação, e assim sucessivamente. (Woods, 1999, p. 11)

As duas citações introdutórias sublinham a escolha de um itinerário investigativo em que nos assumimos como caminhantes e aprendentes ao longo da vida, procurando compreender melhor o mundo em que vivemos e que, de modo inequivocamente forte, nos interpela. A contemporaneidade, como hermenêutica do presente, onde se conjuga a síntese complexa do passado, presente e futuro (Carvalho, 2004, p. 21), é o ponto de partida da viagem, palco de tensões que se constituem como cerne da problemática do século XXI.

---

<sup>8</sup> Para uma leitura integral do texto sobre o Estudo de Caso realizado, consultar o *repositorium* dos serviços de documentação da Universidade do Minho em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9528>

Desejamos intensamente um futuro mais solidário e encontramos na investigação a força motriz que nos permite compreender e actuar progressivamente melhor no mundo em que vivemos. Queremos, intencionalmente, tomar consciência da complexidade do que nos rodeia, “(...) do tecido dos acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo” (Morin, 1995, p. 20), num questionamento crítico que permita ultrapassar a sensação de vazio, de indefesa, de solidão, perante a consciência global das contradições do mundo em que vivemos.

Como afirma Sá-Chaves, um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa história de vida (2002, p. 29), e as opções se baseiam no quadro teórico em que o investigador se move, o seu quadro conceptual.

O nosso quadro conceptual está necessariamente imerso na área do conhecimento da educação e muito concretamente, da educação de infância, da educação especial, da intervenção precoce e da formação de educadores e professores nestas mesmas áreas, que acompanharam o nosso percurso profissional nas últimas duas décadas. Como Delors, acreditamos que *à* “educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (1996, p. 77), e questionando-nos sobre como podemos contribuir para uma compreensão mais profunda do que está em causa no domínio da educação – inclusiva, especial ou precoce.

Ao pretendermos ultrapassar um causalismo linear (Le Moigne, 2007) e investigar estes domínios sem os fechar sobre si mesmos, mas antes propondo-nos a delicada tarefa de “(...) restabelecer as articulações entre o que está disjunto” e “(...) pensar com a singularidade, a localidade,

a temporalidade...” (Morin, 1991, citado em Le Moige, 2007), assumimos a nossa “pessoalidade” (Sá-Chaves, 2002, p. 30) como determinante nas escolhas e investigação a realizar, com a plena consciência de que não somos um elemento neutro e independente no desenrolar da mesma. Como alerta Sá-Chaves (2002, p. 30), se este facto cria, para algumas perspectivas de investigação, um valor acrescido de explicabilidade pela diferença, é importante reconhecer que para outras, esse “efeito de *contaminação*” põe em causa a sua validade. Tomamos por isso em consideração todos os critérios que, na indispensabilidade desta constatação e escolha, podem conferir-lhe o rigor e coerência exigidos para procurar a sua legitimidade, onde se destaca uma atenta fundamentação teórica das áreas mencionadas, mas também das opções metodológicas tomadas.

Assim, num primeiro momento, a procura do objecto de estudo revelou-se, em si mesma, complexa porque dependente de um eixo diacrónico e retrospectivo – alicerçado num percurso de desenvolvimento pessoal, profissional e académico construídos ao longo do tempo – e de um eixo sincrónico, fundado no momento da escolha, que nos coloca enquanto sujeitos no mundo e no tempo actuais. Como afirmou Teresa Ambrósio, “a capacidade de contextualizar, de reflectir, de interrogar o saber, ou a partir do saber, depende da capacidade de integração em si mesmo, daquele que aprende e conhece, como ser uno e singular, global, inteligente, afectivo” (2000, p. 55).

## **Dos pressupostos básicos ao objecto de estudo**

Decorrentes das perspectivas de contemporaneidade e de complexidade enunciadas, tivemos como pressuposto básico para a escolha do objecto de investigação a nossa concepção de educação inclusiva, que definimos como um processo conducente ao sucesso de todas as crianças e jovens, sustentado em vários pilares que se interpenetram a diferentes níveis, macro, meso, exo e micro (Bronfenbrenner, 1996), tal como se definem no documento que consideramos central neste domínio – a Declaração de Salamanca (1994).

Falamos de política e organização, factores escolares (versatilidade do currículo, gestão escolar, informação e investigação), recrutamento e treino de pessoal docente (formação inicial, em serviço e formação especializada), serviços externos de apoio, áreas prioritárias (educação precoce, preparação para a vida adulta, educação de raparigas, de adultos e educação permanente), perspectivas comunitárias (colaboração dos pais, participação da comunidade, papel das organizações de voluntários, sensibilização do público) e recursos necessários. Todos contribuem para que as crianças e jovens possam crescer e aprender em ambientes inclusivos, potenciando também a sua efectiva contribuição para a sociedade.

Esta visão multidimensional e sistémica dos elementos necessários para a construção de uma educação inclusiva foi desenvolvendo as coordenadas para a busca do objecto de estudo – era nosso propósito reconhecer um cenário onde coexistissem. Quando encontrámos o cenário procurado na então denominada Liga Portuguesa dos Deficientes Motores - Centro de Recursos Sociais, que doravante designaremos por

LIGA<sup>9</sup>, traçámos um primeiro mapa conceptual para colocar em evidência a ligação entre o pressuposto inclusivo que sustentava o nosso quadro conceptual e a escolha do objecto de estudo, estabelecendo a relação entre o que designamos por “factores-chave para o enquadramento da acção inclusiva” (Declaração de Salamanca, 1994) e uma primeira leitura que procurava representar o modo como a LIGA os fomentava – assumindo-os, antecipando-os, promovendo-os e colaborando activamente na sua efectivação (Figura 1).

Simultaneamente, percorrendo o caminho, internacional e nacional, que caracteriza a evolução do domínio da educação especial ao longo das últimas cinco décadas, constatámos a importância de dar a conhecer projectos referenciais de qualidade no que diz respeito à transformação das instituições de educação especial em centros de recursos. Como se afirma na Declaração de Salamanca (1994), “O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função, que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 12).

Na actualidade, ao nível da política educativa e sua organização, é sublinhada a necessidade de reorientar as escolas especiais, e outros centros especializados em reabilitação, em *Centros de Recursos para a Inclusão*, prevendo--se que esta reorientação se realize de modo progressivo no horizonte temporal do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), entre 2007 e 2013 (Ministério da Educação/DGIDC, 2006).

---

<sup>9</sup> Visto ter tido diversas denominações ao longo da sua história de vida – Liga Portuguesa dos Deficientes Motores; LPDM – Centro de Recursos Sociais e Fundação Liga – optámos por designá-la simplesmente por LIGA ao longo do trabalho, com excepção da reprodução de excertos da documentação analisada, onde nos mantemos fiéis à designação neles utilizada.

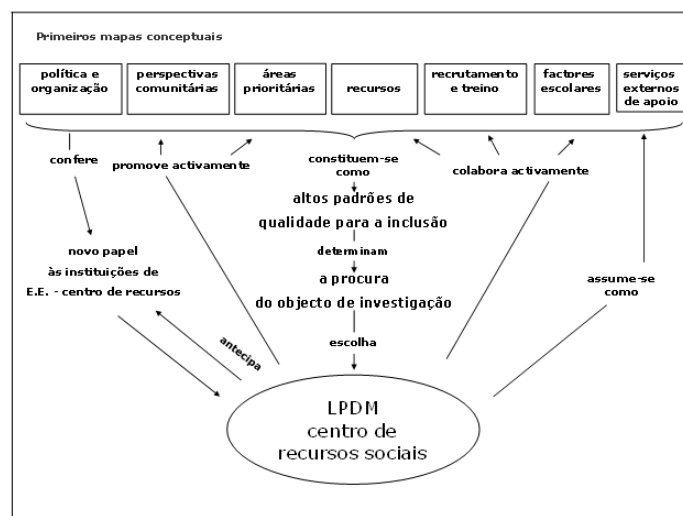


Figura 1. Fundamentos da escolha do objecto de estudo

A conjugação de um caminho de investigação particular – que confluíu neste objecto de estudo – e do enquadramento da temática na política educativa actual, constituiu-se como uma premissa fundamental para a sua realização.

### Objectivos e questões de partida do estudo

Sendo o nosso objecto de estudo uma instituição cinquentenária que, ao longo do tempo, se foi progressivamente transformando, pretendemos compreender as suas características específicas, a sua singularidade, situada num espaço e tempo determinados. Quisemos concretamente, e em primeira instância, entender como se deu a sua

passagem de instituição de reabilitação e educação especial para centro de recursos sociais.

Assim, traçamos os seguintes objectivos e questões de partida:

**Reflectir** criticamente sobre os actuais dilemas da inclusão educacional e sobre os elementos críticos para a criação de comunidades de educação inclusiva, dando relevo ao papel das instituições de educação especial, enquanto centros de recursos, neste contexto;

**Compreender** como o clima e cultura organizacional da LIGA condicionam a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais, nomeadamente a partir da compreensão de:

Como se realiza a interacção no seu meio interno?

A sua cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade, individual e grupal, no espaço organizacional? Cada subcultura, e seus domínios, possui uma dinâmica específica?

Existe, em simultâneo, uma cultura forte e uma ordem negociada onde cada indivíduo é também actor?

Como se adapta, lê e interpreta o meio externo?

De que forma a cultura desta organização influencia a sua construção do sentido sobre o mundo externo?

A interacção com as crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, influencia a adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos desta Instituição fazem do meio externo?

### **Metodologia: o Estudo de Caso**

A decisão de que este seria um Estudo de Caso de uma Organização (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90), verificou-se no início da investigação realizada. A escolha do objecto de estudo, pela sua relação multidimensional com o pressuposto inclusivo sustentador do nosso quadro conceptual, assim o determinou – a LIGA, como organização, tornou-se o objecto central do nosso interesse. A multidimensionalidade do seu projecto, onde reconhecíamos a presença de factores chave para o enquadramento de uma acção inclusiva, lançava-nos no desafio de procurar compreender como, numa Instituição de Educação Especial e Reabilitação com origem num passado segregador, se procurava assumir uma missão inclusiva, particularmente concretizada pela sua reconversão em centro de recursos.

Esta decisão incitou-nos a definir um caminho para perseguir o objectivo central de compreensão sobre a forma como se realizara a mudança nesta organização, o que a motivara, como se consubstanciava.

Desde os primeiros momentos, como ao longo de toda a investigação, o suporte teórico de autores consagrados nos domínios da pesquisa qualitativa, mas também, e especificamente, os autores cujo trabalho assenta na distinção do que é um (bom) estudo de caso, foram essenciais para o seu desenvolvimento.

Apresentaremos em seguida os contributos essenciais destes autores para este tipo de investigação, salientando pontos convergentes e divergentes dentro das suas perspectivas. Começamos pelos aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa, na qual nos situamos, para depois



abordarmos especificamente os estudos de caso e a metodologia seleccionada para a recolha e análise dos dados nesta investigação.

### **Pesquisa qualitativa**

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17) qualquer definição sobre pesquisa qualitativa deve ter em conta o complexo campo histórico em que nasceu e se desenvolveu. Na América do Norte, afirmam os autores, a pesquisa qualitativa atravessou sete momentos históricos, que designaram como *o tradicional* (1900-1950); *o modernista ou da era dourada* (1950-1970); *géneros (estilos) obscuros* (1970-1986); *a crise da representação* (1986-1990); *o pós-moderno*, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995); *a investigação pós experimental* (1995-2000); e do *futuro*, que os autores definem também como o momento em que nos encontramos (2000-...). Sobre este sétimo momento, presente e futuro, os autores enfocam, como ponto central, o discurso moral, que apela a que as ciências sociais e humanas se tornem “(...) terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do género, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade” (2006, p. 16). Reconhecemo-nos nesta corrente de pensamento e de acção investigativa ao tomarmos o tema da Inclusão e da Educação como centrais.

Tendo em conta estes sete momentos da história da pesquisa qualitativa, e conscientes que o conceito de pesquisa qualitativa tem um significado diferente em cada um deles, os autores oferecem-nos uma definição genérica do seu significado (Denzin & Lincoln, 2006):

A pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas

materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações (...). Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem. (p. 17)

A pesquisa qualitativa envolve assim o estudo da utilização e recolha de vários materiais empíricos, tal como acontece nos estudos de caso que procuram descrever “(...) momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Por outro lado, as questões conceptuais, que envolvem a própria definição de pesquisa qualitativa, dificilmente se distanciam da dicotomia quantitativo *versus* qualitativo, criando tensões várias aos investigadores que optam por esta via de pesquisa, pois ao procurarem encontrar respostas para questões que realçam *o modo* como a experiência social é criada e adquire significado (Denzin & Lincoln, 2006, p. 23), assumem uma postura baseada em casos, ideográfica, interpretativa, cuja validade e credibilidade é ainda posta em causa por todos quantos vêem nestes materiais empíricos uma forma impressionista, não-confiável e não-objectiva, de traduzir a realidade, plena de tendências individuais e de subjectividade.

É por isso necessário que façamos uma reflexão sobre o nosso próprio sistema de crenças e sentimentos em relação ao mundo, e ao modo como este deve ser compreendido e estudado, para que, ao ancorarmos a nossa investigação numa perspectiva qualitativa

encontremos os argumentos mais profundos que sustentam esta escolha. Simultaneamente, esta opção deve-nos conduzir ao desejo e à necessidade de encontrar formas de, com o maior rigor possível, escolhermos a metodologia a seguir e a forma como tratamos os dados recolhidos.

A nossa convicção na escolha de uma pesquisa qualitativa, e de um paradigma interpretativo, pode, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 34), ser realçada a três níveis – a um nível ontológico (Que tipo de ser é o ser humano? Qual é a natureza da realidade?), epistemológico (Como conheço o mundo? Qual a relação entre o investigador e o conhecido?) e metodológico (como conhecemos o mundo, ou adquirimos conhecimento a seu respeito?) – que os autores denominam como *paradigma* ou esquema interpretativo.

Podemos assim afirmar que, pela consciência da complexidade que preside às tensões e dinâmicas vividas no mundo contemporâneo, encaramos a natureza da realidade como multifacetada, complexa, incerta, imprevisível, e aceitamos essa imprevisibilidade como parte integrante de quem somos e da nossa investigação – não pretendemos eliminá-la ou isolá-la, mas antes tentar compreendê-la. Estamos conscientes de que a integração das contradições e da ambiguidade constituem uma escolha difícil, porque declaradamente assumimos a sinuosidade e incerteza do nosso percurso investigativo, mas acreditamos que nos permitem atingir uma “(...) camada profunda da realidade que, justamente porque é profunda, não pode ser traduzida para a nossa lógica” (Morin, 1995, p. 99); a consciência da complexidade ajuda-nos a compreender que “(...) não poderemos nunca ter um saber total. A totalidade é a não verdade” (Morin, 1995, p. 100).

Uma vez que os processos da ciência não ocorrem “(...) num vácuo social, mas num processo aberto e plural” (Sá-Chaves, 2002, 31), encontramos assim próximos de paradigma interpretativo construtivista, que assume a coexistência de múltiplas realidades; em que investigador e objecto do seu conhecimento trabalham juntos na criação de compreensões e em que os procedimentos para recolha e análise de dados são sobretudo qualitativos, ainda que pontualmente quantitativos, quando a natureza da informação pretendida o justifique, embora sempre em coerência com os restantes elementos do estudo, e distantes *do certo ou do falso* da lógica positivista.

Constatamos ainda, ao analisar os outros paradigmas e suas características, tal como Lincoln e Guba (2006) os apresentam – paradigmas positivistas, pós-positivistas, teoria crítica e paradigma participativo – que apesar de nos revermos em algumas das crenças básicas e posições do paradigma da teoria crítica e do paradigma participativo, e de nos afastarmos das posições e crenças básicas dos paradigmas positivista e pós-positivista, precisamente por colocarem em evidência a dualidade e a objectividade como (únicos) critérios para realizar investigação, encontramos, no pensamento de autores que se posicionam numa linha de “realismo transcendental” como Miles e Huberman (1994, p. 4), ou num cenário pós-positivista como Yin (2003), linhas de pensamento metodológico que nos interessam vivamente conhecer e aprofundar.

Ainda que, ao nível paradigmático seja difícil ajustar as duas visões do mundo, ao nível metodológico pode fazer sentido realizá-lo, como nos asseguram Lincoln e Guba (1981, citados em Lincoln & Guba, 2006), nesta afirmação a propósito da elaboração de uma avaliação responsiva:

O paradigma investigativo norteador mais apropriado à avaliação responsiva é (...) o paradigma naturalista, fenomenológico ou etnográfico. Perceberemos que as técnicas qualitativas são normalmente mais adequadas para amparar esta abordagem. Haverá ocasiões, contudo, em que as questões e as inquietações proferidas pelas audiências exigem informações que os métodos convencionais, especialmente os métodos quantitativos, são mais capazes de gerar (...). Nesses casos, o avalizador convencional responsivo não recuará diante da aplicação adequada. (1981, p. 36; 2006, p. 178)

Também Miles e Huberman o sublinham quando afirmam que, apesar de poder existir polarização a um nível epistemológico, ao nível do trabalho de pesquisa é difícil encontrar investigadores encapsulados num ponto fixo, no *continuum* estereotipado entre o “relativismo” e o “pós-positivismo”. Acreditam mesmo que na prática da investigação empírica efectiva, “(...) todos nós – realistas, interpretativistas, teóricos críticos – estamos perto do centro, com múltiplas sobreposições” (1994, p. 5).

Assim, embora nos aproximemos de um paradigma construtivista, assumimo-nos na busca contínua de um sentido para a investigação que procura ultrapassar as tradicionais polarizações da pesquisa qualitativa. Esta busca de sentido e qualidade na pesquisa, não se esconde atrás da relatividade e subjectividade, mas antes procura traduzi-las por questionamentos e interpretações, procurando assim compreendê-las.

Por isso mesmo, assumimos que o nosso estudo adopta um enquadramento conceptual, que esteve sempre presente desde a fase preliminar do estudo até à sua finalização, ainda que procuremos tornar clara a sua necessária evolução ao longo do estudo. Assumimos

igualmente que recorremos a metodologias mais associadas a um paradigma pós-positivista e realista (Yin, 2003; Miles & Huberman, 1994), quando recolhemos, condensamos, organizamos, apresentamos os dados e retiramos conclusões sobre os mesmos.

O que se revelou para nós determinante, foi a vontade contínua de documentar com rigor todo processo, de o tornar visível e compreensível, e de, sem *preconceitos ideológicos*, escolhermos a metodologia que melhor se adequou a cada momento da investigação.

Sempre com a crença de que a nossa perspectiva é necessariamente diferente de outras, e que só pela co-construção podemos, investigadores, actores e leitores, encontrar um significado que nos permita compreender um objecto de estudo, iniciamos assim a análise mais concreta, e imprescindível para o desenvolvimento da investigação, do que constitui a metodologia do estudo de caso.

### **Autores de referência no domínio do(s) Estudo(s) de Caso**

Sendo a tipologia da nossa investigação a do Estudo de Caso, passaremos a descrever brevemente, os horizontes traçados para os estudos de caso por Robert Yin (2003) e Robert Stake (2007), autores de referência neste domínio.

Stake (2007, p. 11) descreve o trabalho desenvolvido por Yin dentro de uma abordagem mais quantitativa, e a sua própria abordagem como “um modo disciplinado e qualitativo de investigação do caso único” (2007, p. 12).

Yin (2003, p. 14) sublinha que a realização de um estudo de caso representa uma escolha estratégica de pesquisa, e que esta estratégia não deve ser confundida com a designada “investigação qualitativa”, acrescentando que autores como Stake (1983), ou Lincoln e Guba (1986), evitam qualquer compromisso anterior com modelos teóricos, centrando-se numa abordagem mais etnográfica, da qual Yin se demarca (2003, p. 15).

A diversidade que as visões dos dois autores encerram, nomeadamente ao nível paradigmático, mas também os pontos complementares que fomos encontrando na forma como perspectivam a realização de estudos de caso, revestiram-se de especial interesse para a efectivação de uma escolha metodológica fundamentada e reflectida do desenho e concretização do presente estudo.

Com este cenário, observaremos então alguns dos aspectos que cada um dos autores defende para a realização de um estudo de caso de qualidade.

### **A perspectiva de Robert Yin ou a *realização do estudo de caso como um método rigoroso de pesquisa***

Robert Yin começou, nos anos 80, a procurar definir o estudo de caso como um método rigoroso de pesquisa. Explicitando todas as etapas que o devem constituir – definição do problema, design, recolha de dados, análise dos dados, composição e redacção do relatório – defende o afastamento do estudo de caso como estratégia investigativa em relação (a) ao estudo de caso como ferramenta de ensino, (b) à etnografia e observação participante, (c) aos métodos qualitativos.

Esta demarcação do estudo de caso em relação a outras metodologias, nomeadamente aos métodos qualitativos, e a explicitação das etapas que o devem constituir numa lógica clássica de relatório científico, indicaram-nos, desde logo, que a posição de Yin se ajusta particularmente a um paradigma interpretativo pós-positivista, tal como é definido por Denzin e Lincoln (2006, p. 23 - 35)<sup>10</sup>.

Considerando que nos revemos predominantemente num paradigma interpretativo construtivista, que supõe uma escolha metodológica em que os procedimentos para recolha e análise de dados são principalmente qualitativos, encarámos a posição de Yin como um desafio, que apelava ao contraditório, e que quisemos entender.

Yin afirma que a escolha pela realização um estudo de caso surge do desejo de entender um fenómeno social complexo (2003, p. 2) e refere três condições fundamentais para a escolha da metodologia de estudo de caso em detrimento de outras (2003, pp. 5-11), escolhas estas que se conciliam com as nossas:

- (a) O tipo de questão colocada. Esta deve enfatizar o *como e o porquê* – em detrimento do quem, o quê, onde, quanto;
- (b) O investigador ter pouco ou nenhum controlo sobre os comportamentos;
- (c) O enfoque do estudo estar mais centrado no tempo presente, e não em acontecimentos históricos.

---

<sup>10</sup> (...) Os pós-positivistas defendem a ideia de que a realidade nunca pode ser plenamente apreendida, apenas aproximada (Guba, 1990, p. 22). O pós-positivismo confia em múltiplos métodos como forma de captar o máximo possível da realidade. Ao mesmo tempo, a ênfase recai sobre a descoberta e a verificação das teorias. São enfatizados os critérios de avaliação tradicionais, como a validade interna e a externa, assim como o emprego de procedimentos qualitativos que se prestem à análise estruturada (às vezes estatística). (Denzin e Lincoln, 2003, p. 23)



O autor afirma que a utilização do estudo de caso, como estratégia de pesquisa, se mantém como um dos maiores desafios de todas as ciências sociais, uma vez que, apesar da sua ampla utilização, ainda é muitas vezes preconceituosamente encarado como o *elo mais fraco* no conjunto das metodologias utilizadas pelas ciências sociais (2003, p. xiii). Enumera então alguns dos preconceitos mais habituais em relação a este tipo de estudos, e os motivos que podem estar na sua origem (Quadro 1).

Detenhamo-nos então na definição de estudo de caso, segundo Yin (2003):

1) Um estudo de caso é um inquérito empírico que:

- Investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real de vida, especialmente quando
- as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claramente evidentes.

Por outras palavras, usamos o método do Estudo de Caso porque deliberadamente queremos tratar as questões contextuais – acreditando que estas podem ter grande pertinência para o fenómeno a estudar.

2) O estudo de caso lida com uma situação distinta em que haverá muito mais variáveis de interesse que dados categorizados (“data points”) e, como resultado,

- baseia-se em múltiplas formas de evidência, tendo necessidade de que os dados convirjam numa triangulação, e assim
- beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para guiar a recolha e análise de dados.

Por outras palavras “(...) é uma estratégia compreensiva de pesquisa” (pp. 13-14).

Quadro 1

*Preconceitos tradicionais contra os estudos de caso e motivos possíveis (com base em Yin, 2003, p. 10-11)*

<b>Preconceitos tradicionais contra os estudos de caso</b>	<b>Motivos possíveis</b>
Falta de rigor na pesquisa	Descuidos do investigador, que não seguiu procedimentos sistematizados, forneceu evidências inexatas ou enviesou perspectivas para influenciar os seus resultados e conclusões;  Confusão entre estudo de caso como ferramenta de ensino e estudo de caso para fins investigativos;  Ausência de referentes teóricos sobre a metodologia de estudo de caso.
Oferecerem poucas bases para uma generalização científica	O tipo de generalização num estudo de caso é distinta – os estudos de caso, são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. Neste sentido, o estudo de caso não representa uma amostra, tendo como objectivo expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).
São muito extensos e reúnem um número infindável e indecifrável de documentos	A forma como os estudos foram feitos no passado pode ter dado origem a uma crítica fundamentada a este nível. A confusão entre estudo de caso e etnografia, ou entre estudo de caso e observação participante pode estar na origem deste preconceito. No entanto, o estudo de caso não depende somente da etnografia ou da observação participante e não necessita ser demasiado extenso ou reunir um número infindável de dados para ser um bom estudo de caso.

Esta última questão, que enfatiza o papel da teoria como fase prévia à recolha de dados, é um ponto essencial no pensamento de Yin (2003, p. 29). O papel deste desenvolvimento teórico, anterior à recolha de dados, é um dos pontos que, para o autor, diferencia o estudo de caso e outros métodos relacionados, como a etnografia e a teoria emergente (“grounded

theory”), uma vez que estes métodos evitam deliberadamente a utilização de quaisquer hipóteses teóricas no decurso de uma investigação.

O autor defende que o desenvolvimento teórico não só facilita a recolha de dados como é a este nível que a generalização do um estudo de caso pode ocorrer. Para o autor, um erro fatal é conceber a generalização estatística como método de generalização dos resultados de um estudo de caso, uma vez que estes não são “unidades de amostra” e não devem ser escolhidos por esta razão (2003, p. 32). Pelo contrário, os estudos de caso devem ser escolhidos do mesmo modo como um *investigador de laboratório* escolhe o tema de uma nova experiência. Nestas circunstâncias, o modo de generalização possível é a “generalização analítica”, em que uma teoria prévia é utilizada para comparar os resultados empíricos do estudo de caso.

Ressalta também as competências do investigador nos estudos de caso, afirmando que a sua explicitação se torna importante pois as exigências de um estudo de caso são bem maiores do que em qualquer outro tipo de investigação (2003, p. 58), sobretudo porque o procedimento para a recolha de dados nesta metodologia não está padronizado.

Refere como competências mais comumente requeridas a um investigador (Yin, 2003, p. 59):

- Ser capaz de colocar boas questões e interpretar as respostas.
- Ser um bom ouvinte e não se deixar armadilhar pelas suas próprias ideologias e preconceitos;

- Ser adaptativo e flexível, de modo a que novas situações sejam encaradas como oportunidades e não como ameaças;
- Conseguir agarrar firmemente os assuntos estudados. Esta acção reduz os acontecimentos e a informação a ser trabalhada a proporções manobráveis.
- Não deve ter enviesamentos devido a ideias preconceituosas, incluindo as que decorrem da teoria. Deve ser sensível e responsivo a evidências contraditórias.

Todas as condições prévias seriam negadas se o investigador procurasse usar um estudo de caso para consubstanciar uma posição preconcebida. Um teste à nossa tolerância é a abertura que manifestamos perante factos contrários às nossas descobertas preliminares. Parece-nos que estas “competências desejáveis para o investigador”, enunciadas por Yin, reflectem importantes características que, acreditamos, são relevantes na realização de um estudo de caso de qualidade, qualquer que seja o paradigma em que o estudo de caso se insere.

Destacamos, em seguida, os aspectos que, de forma geral, constituem um estudo de caso exemplar para o autor (2003, pp. 160-165):

- O estudo de caso deve ser significativo – invulgar e com um contributo para o interesse geral do público e/ou a sua temática ter interesse nacional, tanto a um nível teórico, como político ou prático;
- Deve ser “completo” – bem delimitado, contendo evidências relevantes, que o investigador exaustivamente recolheu; não

terminar por condicionantes externas, mas antes porque o desenho do estudo, a recolha de dados e sua análise assim o determinaram;

- Deve considerar perspectivas alternativas – o investigador deve procurar sempre encontrar as alternativas que, da forma mais séria, desafiam o desenho do estudo de caso. Estas perspectivas devem ser encontradas em visões culturais alternativas, diferentes teorias, entre as diferentes pessoas que representam um determinado grupo no caso, e em casos de contraste semelhantes. Os casos exemplares antecipam as críticas e interpretações alternativas, chegam mesmo a defendê-las até onde for possível, e demonstram – empiricamente – a base em que estas alternativas podem ser rejeitadas;
- Deve divulgar evidências suficientes – as evidências devem ser criteriosamente seleccionadas, de modo a conter dados que suportam e que contrariam as conclusões do investigador, podendo assim o leitor fazer o seu próprio juízo do caso em questão; o relatório deve demonstrar que o investigador é um profundo conhecedor do caso que investiga, que esteve realmente no terreno e que o estudou rigorosamente; e deve, finalmente, mostrar a preocupação do investigador com a validade, por exemplo através da sua capacidade de manter uma cadeia de evidências;
- O Estudo de Caso deve ser composto de maneira apelativa – que “seduz” o leitor, e que revela o entusiasmo do investigador

sobre a investigação e o seu desejo de comunicar os resultados obtidos.

De um modo geral, podemos afirmar que, embora não nos situemos no paradigma pós-positivista, que se nos afigura ser aquele de que Yin mais se aproxima, observamos com interesse e seleccionamos para a realização do nosso trabalho diversas estratégias metodológicas que o autor define e defende como fundamentais para o estudo de caso.

Assim, se nos afastamos ao longo do estudo do seu enfoque nas relações causais com base em proposições teóricas definidas à partida, bem como dos critérios para ajuizar a qualidade do desenho de pesquisa (questões da validade, tal como as define - validade de constructo; validade interna; validade externa e fiabilidade), reconhecemo-nos em muitas das estratégias que defende para atingir um maior rigor e qualidade na sua realização – competências do investigador, existência de um protocolo de investigação (que vai sendo (re)construído), utilização de múltiplas fontes de evidência, criação de uma base de dados do estudos, estabelecimento de uma cadeia de evidências e formas alternativas de apresentação do relatório, como os modelos lógicos alternativos e abordagem cronológica complexa.

Olhemos então, em seguida, o horizonte traçado para os estudos de caso por Robert Stake.

**A perspectiva de Robert Stake ou a realização do estudo de caso como um modo disciplinado e qualitativo de investigação, que busca captar a complexidade do caso único**

Para Stake (2007, p. 11), o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo

compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes”. Observando os estudos de caso a partir de uma perspectiva que deriva de métodos de investigação holísticos, naturalistas, etnográficos, biográficos e fenomenológicos, o autor distancia-se de abordagens de estudo mais quantitativas, como as de Yin, cujo trabalho, no entanto, descreve como “um excelente guia para uma abordagem mais quantitativa” (2007, p. 11). Encaminha para os estudos de Denzin e Lincoln o aprofundamento do significado de uma abordagem qualitativa, e afirma defender esta metodologia para a realização deste tipo de estudos.

Analisando o trabalho de Stake à luz do contributo teórico destes dois autores (Denzin & Lincoln, 2006), verificamos que o autor se situa num paradigma ajustado ao construtivismo social, tal como o descrevemos anteriormente, distanciando-se assim, como o próprio Stake afirma, da perspectiva de Yin, que defende a separação entre a metodologia do estudo de caso e a pesquisa qualitativa. Esta é a primeira distinção clara entre as perspectivas dos dois autores. Revela-se particularmente interessante a *forma cordial* com que Stake se refere ao trabalho de Yin – um *excelente* guia para uma abordagem mais quantitativa – oferecendo ao investigador a hipótese de escolha sobre a forma como vai levar a cabo o seu estudo de caso, sem pôr em causa a validade fundamentada de um pensamento distinto do seu. Identificamo-nos vivamente com esta forma de abordagem, em que o autor, apesar de distinguir pressupostos básicos nas duas propostas, fá-lo de forma a que, pela definição das premissas que os sustentam, caiba ao investigador uma escolha informada e fundamentada sobre o tipo de estudo de caso que deseja fazer.

Stake determina a escolha do estudo de caso para algo específico, complexo e em funcionamento, com um limite bem definido (2007, p. 18). Distingue três tipos de estudos de caso – (1) o “estudo de caso intrínseco”, em que o investigador está interessado em aprender sobre o caso em particular, e não somente porque ao estudá-lo vai aprender sobre outros casos ou um problema em geral; (2) o “estudo de caso instrumental”, quando um problema de investigação, uma perplexidade ou uma necessidade de compreensão global, levam o investigador a acreditar que obterá um conhecimento mais profundo se estudar um caso em particular; e ainda (3) o “estudo de caso colectivo”, em que o investigador estuda conjuntamente alguns casos para compreender um dado fenómeno, e em que cada caso, encarado como instrumental, pode vir a contribuir para alcançar uma melhor compreensão do fenómeno estudado.

Stake chama a atenção de que esta distinção nem sempre é clara para o investigador, mas que é importante ser realizada porque os métodos a utilizar serão diferentes consoante se tratem de estudos de caso intrínsecos ou instrumentais.

O autor elege como critério de escolha de um estudo de caso a maximização do que podemos aprender, alertando para que é possível seleccionar casos típicos ou representativos de outros casos, mas que estes terão poucas possibilidades de ser fortemente representativos destes outros, uma vez que uma investigação deste tipo não é uma investigação por amostragem, aspecto também frisado por Yin.

Se num estudo de caso intrínseco o caso é pré-seleccionado, num estudo instrumental alguns casos podem ser preferíveis a outros, não tanto por se apresentarem como casos típicos, mas antes porque ao se



apresentarem como pouco habituais permitem ilustrar problemas que passam geralmente despercebidos nos casos típicos (2007, p. 20). Stake alerta ainda para o facto de o estudo de caso ter uma base pouco sólida para a generalização e para que o seu verdadeiro objectivo é a particularização (2007, p. 24):

Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso.

Esta é uma ideia forte no trabalho de Stake, que nos dá, desde logo, a visão de que um aspecto essencial, ao realizarmos um estudo de caso, é querermos conhecer profundamente a sua singularidade. Este aspecto revelou-se determinante na actual investigação, nomeadamente na sua segunda fase – que adiante explicitaremos – uma vez que, se por um lado, existia à priori uma teoria que o sustentava, por outro, o estudo da organização na sua complexidade, conduziu-nos a aspectos que iam além das questões iniciais para se centrar na sua especificidade e singularidade, de percurso e acção.

Defende então que a interpretação é parte essencial de toda a investigação, quer se trate de pesquisa quantitativa ou qualitativa, mas que no caso dos investigadores qualitativos esta não se limita à identificação de variáveis e ao desenvolvimento de instrumentos antes da recolha da dados, nem mesmo à sua análise e interpretação para a elaboração do relatório – pelo contrário, acentua a importância da colocação de um intérprete no campo de investigação que procura registar objectivamente

o que acontece, examinando em simultâneo os resultados de forma a poder redireccionar a sua observação, e a poder fundamentar estes significados (2007, p. 24). Isto permite o que Parlett e Hamilton designaram por “focalização progressiva” (1974, citados em Stake, 2007, p. 24), tornando provável que as perguntas iniciais de investigação possam ser modificadas, ou até substituídas pelo investigador do caso, a meio do estudo. Esta concepção de Stake é distinta da de Yin, que a considera uma possível ameaça à qualidade de um bom estudo de caso e que sugere mesmo a realização de um novo design para o estudo de caso, quando e se as questões iniciais forem bastante modificadas.

Stake afirma ainda que, com base nos dados que obtêm, os investigadores tiram as suas próprias conclusões e, citando Erickson, afirma que estas tomam frequentemente a forma de asserções (afirmações, proposições), que configuram um modo de generalização diferente da “generalização analítica” de Yin.

Para fazer face a uma pressa excessiva em retirar conclusões e à realização de asserções pouco fundamentadas, fundadas numa base de dados reduzida, o autor aconselha uma “ética de cautela”, paciente, reflexiva, disponível para acomodar outras perspectivas de estudos de caso; uma atitude que procura preservar as múltiplas realidades, perspectivas distintas e até mesmo contraditórias, do que se observou (2007, p. 28). Defende também que o estudo de caso não deve ser interventivo mas sim empático, procurando compreender como as pessoas estudadas vêem as coisas. Esta visão tem pontos de convergência com a defendida por Yin, quando nos refere as qualidades do investigador, a necessidade da utilização de múltiplas fontes de evidência e

a preservação de perspectivas diferentes das nossas como forma de evitar enviesamentos de ideias e interpretação.

O autor afirma que “a maior contribuição do investigador residirá talvez em trabalhar as perguntas de investigação até elas serem as mais correctas” (2007, p. 35). Explicita então a diferença entre perguntas “-éticas” – perguntas realizadas pelo investigador a partir do que a experiência e/ou a literatura apontam como questões consideradas intrigantes ou problemáticas noutros casos, perguntas problemáticas teóricas, trazidas do exterior, que podem ir necessitando de ajustes ou remodelação por não se adequarem às circunstâncias reais do caso – e as perguntas “-émicas” – as perguntas das pessoas que pertencem ao caso, perguntas para questões problemáticas que vêm do interior. Quando as perguntas começam a levar à compreensão, o investigador recomeça a expor as perguntas para as questões problemáticas como asserções. Estas podem tomar a forma de microgeneralizações, à medida que novos dados confirmam os anteriores ou generalizações naturalistas, feitas pelos leitores do relatório (2007, p. 36).

A distinção que Stake faz entre a intenção quantitativa de explicação e a intenção qualitativa de compreensão, é particularmente importante a este nível, justificando o cuidado permanente a ter de forma a que o problema, como estrutura conceptual base da investigação – já em si mesmo distinto de uma proposição formal e por isso mais flexível e aberto – não ofusque a visão do caso em si mesmo.

Também a questão da distinção entre perguntas “-éticas” e “-émicas” reforça esta necessidade de compreensão do caso, pressupondo uma atitude de empatia e escuta que permita entender as “questões vindas de dentro”. Esta forma de perspectivar uma investigação disciplinada, que

segue questões bem formuladas mas que se mantém atenta à essência do observado, parece-nos traduzir bem o processo que vivemos ao longo de todo o percurso investigativo e de que as características da investigação qualitativa, distinguidas por Stake e que agora apresentamos, dão conta.

Stake sugere como características de investigação qualitativa, no âmbito dos estudos de caso:

1. A compreensão como objectivo da investigação;
2. A interpretação como método;
3. Tratamento holístico dos fenómenos;
4. Reconhecimento dos erros.

Apesar de os investigadores qualitativos terem procedimentos habituais de triangulação, não possuem protocolos suficientemente abrangentes que lhes permitam submeter as suas interpretações a um teste rigoroso. O investigador deve ter consciência de que quando apresenta assuntos e opções anteriormente não consideradas pelo inquirido, intervém no curso do estudo. Esta assumpção da subjectividade é essencial, pois se, por um lado, obriga a uma procura constante de meios para fazer face aos possíveis enviesamentos, assentes em crenças e preconceitos do investigador, por outro ajuda-nos a aceitar a inevitável consequência do nosso olhar investigativo, de pessoa com uma determinada história e visão do mundo.

Stake defende que o plano de recolha de dados deve estar enraizado nas perguntas de investigação e que existem partes essenciais a considerar: definição do caso; lista de perguntas de investigação; identificação dos ajudantes; fontes de dados; distribuição do tempo; despesas; relatório

pretendido. Stake afirma que a maioria dos investigadores pensa que o ideal é sentir-se totalmente preparado para se concentrar em algumas coisas, mas defende que estes devem estar igualmente prontos para acontecimentos inesperados que traduzam a natureza singular do caso (2007, p. 71), opinião que corroboramos vivamente.

De uma forma transversal, o autor chama então a atenção para a necessidade de o investigador procurar as melhores pessoas, lugares e ocasiões, definindo “melhores” como “(...) aqueles que nos poderão ajudar da melhor maneira a compreender o caso, quer sejam representativos ou não” (2007, p. 73).

Como metodologias privilegiadas de recolha de dados, salienta a importância da (1) observação; (2) descrição de contextos; (3) entrevistas e (4) análise de documentos, metodologias estas que se constituíram como base da nossa pesquisa.

Stake defende que não existe um momento exacto para iniciar a análise dos dados, pois desde as primeiras impressões até às compilações finais, aspiramos encontrar significado(s). Afirma ainda que, nos estudos qualitativos, encontramos objectos e fenómenos estranhos que, durante um período de tempo, parecem não se encaixar em nada do que conhecemos, mas que, inesperadamente, num dado momento, começam a tornar-se familiares<sup>11</sup>.

Este aspecto foi uma constante no nosso percurso investigativo. A indicação de Stake de que este é um aspecto característico num estudo de caso foi importante, pois permitiu aliviar a tensão vivida, quando nada do

---

<sup>11</sup> Stake compara esta sensação ao encontro inesperado de alguém que já não víamos há anos – “a princípio não reconhecemos a pessoa, mas depois, surpreendentemente, o rosto encaixa num padrão que conseguimos reconhecer, e perguntamo-nos porque razão não a reconhecemos de imediato” (2007, p. 88).

que experimentávamos parecia encaixar no que nos era familiar. Mas, no momento imprevisto em que algo passou a fazer sentido, constatamos, de facto, uma proximidade com os pressupostos básicos partilhados que estão na base do objecto de estudo, permitindo-nos sofisticar a sua contemplação e compreender melhor a sua natureza.

Casualmente, quando encontrávamos algo de verdadeiramente novo, debatíamos-nos com a necessidade de encontrar uma nova designação para lhe atribuir e com a necessidade de criar uma nova classe de atributos. Muitas vezes a busca de significado equivale à busca de padrões e de consistência, que, de acordo com algumas condições, Stake designa como correspondência. Podemos iniciar a busca de padrões logo que analisamos observações, entrevistas ou documentos; podemos fazê-lo codificando os registos, agregando frequências e assim descobrir padrões, e podemos ainda fazê-lo em simultâneo (2007, p. 93).

Stake sublinha que sendo o *caso* aquilo que estamos a tentar compreender – procuramos compreender comportamentos, contextos e problemas relacionados com o nosso caso particular – será necessário analisar episódios ou textos estabelecendo correspondência entre os mesmos.

Para os episódios e textos mais importantes, devemos proceder a um exame repetido, reflectindo sobre os mesmos, triangulando-os, sendo descrentes em relação a significados aparentemente simples e às primeiras impressões.

Segundo Stake, o investigador do estudo de caso desempenha vários papéis e pode optar quanto à forma como estes são desempenhados. Na verdade, defende Stake (2007, p. 107), o investigador

toma decisões contínuas, de modo consciente ou inconsciente, sobre a ênfase que dá a cada papel – professor, defensor, avaliador, biógrafo, intérprete, entre outros.

De todos estes papéis, Stake destaca como fundamental o de intérprete (2007, p. 115), estabelecendo uma correspondência clara entre este papel, o paradigma construtivista e a noção de relatividade. Enquanto intérprete, o investigador reconhece e fundamenta novos significados, procurando libertar o leitor de perspectivas simplistas e da ilusão.

Stake destaca então outras escolhas que determinam o papel do investigador e que têm implicações nos significados atribuídos ao estudo de caso, mas acentua que não existe uma orientação clara na literatura sobre qual a melhor escolha – esta dependerá eventualmente dos contextos, das situações e das pessoas envolvidas. Entre estes outros papéis podem-se contar com as seguintes escolhas:

- a) até que ponto participar pessoalmente na actividade do caso;
- b) até que ponto agir como um perito, quanta compreensão revelar;
- c) se deve ser um observador neutro ou avaliativo, um analista crítico;
- d) até que ponto tentar servir as necessidades dos leitores prováveis;
- e) até que ponto fornecer interpretações sobre o caso;
- f) até que ponto defender uma posição;
- g) se deve contar o caso como uma história ou não. (pp. 118-119)

Observa então que talvez a escolha mais importante seja “até que ponto o investigador deve ser ele próprio”, sugerindo que perante pressões de outros e das circunstâncias, o importante é que a escolha do papel seja uma escolha ética, uma escolha honesta (2007, p. 119).

Para finalizar, Stake afirma que “um autor eficaz é aquele que conta o que é necessário e deixa o resto ao leitor” (2007, p. 136), uma vez que se o investigador não seleccionar e filtrar, o trabalho ficará excessivamente extenso e será ineficaz, incompreensível. É necessário “(...) encontrar a melhor história da situação desta investigação em particular” (2007, p. 136).

Sobre a forma como o relatório pode ser escrito, chama a atenção para que, embora cada vez mais ouçamos referências à escrita da investigação de estudos de caso como uma narração de histórias, relatar um estudo de caso *não é* narrar uma história, uma vez que, ao invés das histórias, a essência do estudo de caso não é o seu problema (2007). Sugere então que, em vez da narração da história, o desenvolvimento do relatório siga outros caminhos, como os anteriormente explicitados, ou através de (1) um desenvolvimento cronológico ou biográfico do caso; (2) uma perspectiva do investigador sobre a sua compreensão do caso; (3) descrição, uma a uma, das componentes principais do caso.

Afirma que o relatório tradicional de investigação – afirmação do problema, análise da literatura, plano geral, recolha de dados, sua análise e conclusão – é particularmente desadequado para efectuar um relatório de estudo de caso, uma vez que este não se baseia numa hipótese ou problema. Sugere então que o investigador contemple e reflecta sobre outras alternativas e encontre a sua forma própria de abordagem para retratar o caso (2007, p. 142).



Para terminar a abordagem do estudo de caso segundo Robert Stake, apresentamos algumas das suas considerações finais sobre o mesmo, que nos parecem constituir-se como princípios importantes a reter sobre o seu pensamento relativamente a esta metodologia (2007, pp. 147-150):

- O caso é algo especial a ser estudado; o caso é uma entidade e não um problema ou um dado tema;
- Para realizar um estudo de caso é necessário organizar a nossa recolha de dados e relatório – estes podem ser organizados à volta de questões problemáticas;
- Escolher questões problemáticas ajuda a definir as fontes e actividades da recolha de dados;
- A observação, entrevista e análise de documentos poderá provocar uma reconsideração das nossas perguntas problemáticas – surgirão então perguntas problemáticas novas e específicas, a que designamos por “focalização progressiva”, ou seja, os conceitos organizadores mudam um pouco à medida que o estudo avança;
- Devemos considerar várias perspectivas das actividades e questões problemáticas, descobrindo e retratando diferentes pontos de vista. Qualquer uma delas nos poderá ajudar a compreender o caso, sem que tenhamos de tomar uma decisão quanto a testemunhos contraditórios e valores concorrentes;
- Tentamos observar o caso nos seus lugares e actividades habituais, minimizando a nossa intrusão;

- Reconhecemos que o estudo de caso é subjectivo e confiamos na nossa experiência anterior e no nosso sentido do valor das coisas. Damos a conhecer ao leitor algo da experiência pessoal da recolha de dados; utilizamos a triangulação para minimizar percepções erradas e a invalidação das nossas conclusões;
- Procuramos um entendimento preciso mas limitado. Não tentamos generalizar para outros casos. No entanto, uma comparação com outros casos é inevitável – o conhecimento de um caso novo modifica a forma como generalizávamos anteriormente;
- Quando podemos escolher o caso é frequentemente mais útil escolher o que tem maior probabilidade de aumentar a nossa compreensão, do que um caso típico;
- Utilizamos linguagem e narrativas comuns para descrever o caso, procurando retratá-lo de forma abrangente, usando narrativas e descrições extensas, mas não técnicas. O relatório pode assemelhar-se a uma história. As nossas observações não podem deixar de ser interpretativas – o relatório descritivo está entretecido na interpretação e é por ela acompanhado;
- Damos aos leitores a oportunidade de fazerem as suas próprias interpretações do caso, mas apresentamos também as nossas;
- O estudo de caso é uma investigação altamente pessoal. As pessoas estudadas são estudadas em profundidade. Os

investigadores são encorajados a incluir as suas opiniões pessoais na investigação;

- Presume-se que a forma como o investigador e o caso interagem é única e não necessariamente reproduzível para outros casos ou investigadores. A qualidade da investigação não se baseia na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados, pelo investigador ou pelo leitor, serem valorizados. Espera-se uma valorização pessoal do trabalho;
- É fácil tentar fazer demasiado com um estudo de caso para o tornar simultaneamente intrínseco e instrumental. É muitas vezes vantajoso afastarmo-nos de uma questão problemática adicional ou de um capítulo extra para que a história possa ser contada de forma mais breve, com reverberação interna. Outros contarão o resto da história, outras histórias. Um estudo de caso pode fracassar simplesmente porque se exigiu demasiado dele;
- O valor do caso não está na proporção directa da preocupação por ele demonstrada. É uma comunicação interactiva, primeiro entre um único investigador e o caso, mais tarde entre o caso e o leitor. Este exercício é sempre uma intelectualidade, uma transmissão, uma criação de significado.

Concluir um caso é a consumação de uma obra de arte. Alguns de nós considerarão um estudo de caso, depois da vida familiar, a melhor obra da nossa vida.

## A contribuição particular dos dois autores para a investigação realizada: as duas fases do estudo de caso e sua caracterização.

De acordo com o contributo dado pelos dois autores, perspectivaremos agora o desenvolvimento da investigação considerando a sua influência, distinta mas complementar, nas duas fases - e nas diversas etapas - que a constituíram. A Figura 2 apresenta-se como um mapa, onde podemos ir percorrendo as coordenadas do desenvolvimento singular desta investigação:

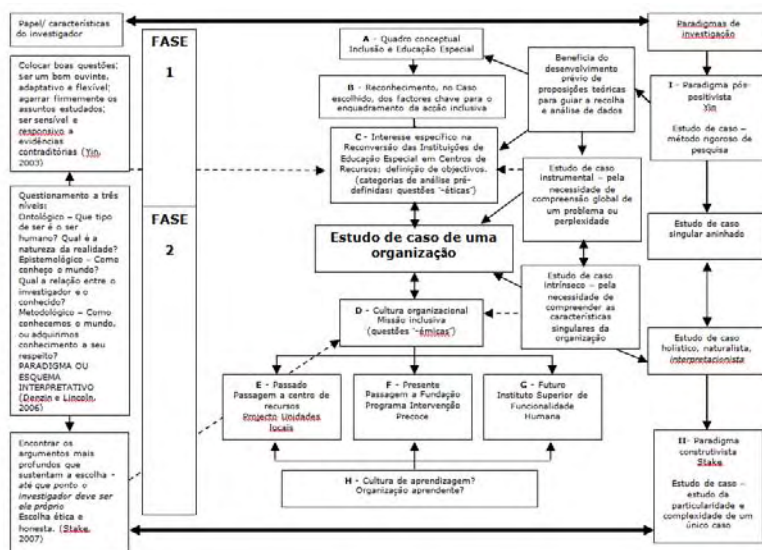


Figura 2. As duas fases de desenvolvimento do estudo de caso colocadas no cenário das contribuições teóricas de Denzin e Lincoln, Yin e Stake.

### Fase 1

#### Estudo de caso instrumental (etapas A, B e C)

#### Etapas correspondentes ao processo inicial de pesquisa: Etapa A –

Como explicitamos no início deste artigo, o nosso quadro conceptual está

necessariamente imerso na área do conhecimento da educação e muito concretamente, da educação especial, da intervenção precoce, e da formação de educadores e professores nestas mesmas áreas, que acompanharam o nosso percurso profissional nas últimas duas décadas. Questionávamo-nos, no começo da investigação, sobre como poderíamos contribuir para uma compreensão mais profunda sobre o que está em causa no domínio da educação - inclusiva, especial ou precoce.

**Etapa B** – Decorrente das perspectivas de contemporaneidade e de complexidade onde nos enquadrámos, tivemos como pressuposto básico para a escolha do objecto de investigação a nossa definição conceptual de educação inclusiva. Era nosso propósito identificar um cenário onde coexistissem essas múltiplas variáveis, potencialmente reveladores do conceito e prática da inclusão.

Quando reconhecemos o cenário procurado na LIGA, traçamos um primeiro mapa conceptual para colocar em evidência esta ligação multidimensional entre o pressuposto inclusivo que sustentava o nosso quadro conceptual e a escolha do objecto de estudo, estabelecendo a relação entre o que designamos por “factores-chave para o enquadramento da acção inclusiva” (Declaração de Salamanca, 2004), (Figura 1).

**Etapa C** – Simultaneamente, percorrendo o caminho, internacional e nacional, que caracteriza a evolução do domínio da educação especial ao longo das últimas cinco décadas, constatámos a importância de dar a conhecer projectos referenciais de qualidade no que diz respeito à transformação das instituições de educação especial em centros de recursos.

A conjugação de um caminho de investigação pessoalizado, que conflui neste objecto de estudo, e do enquadramento da temática na política educativa actual, constituiu-se como uma premissa fundamental para a sua realização, conduzindo a uma primeira definição de objectivos. Sendo o nosso objecto de estudo uma organização cinquentenária que, ao longo do tempo, se foi transformando, pretendemos compreender as suas características específicas, a sua singularidade, situada num espaço e tempo determinados. Queríamos então entender como se tinha dado a sua passagem de instituição de reabilitação e educação especial a centro de recursos sociais.

Nesta **primeira fase**, a investigação assentou assim nas *questões e objectivos definidos à partida*, beneficiando do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para guiar a recolha e análise dos dados (Yin, 2003), e tendo sempre como interesse específico a reconversão das instituições de educação especial em centros de recursos, e concretamente, a forma como esta organização em particular tinha efectuado esta mudança. Tratava-se assim de um estudo de caso instrumental, que surge, como Stake afirma, quando “um problema de investigação, uma perplexidade ou uma necessidade de compreensão global, levam o investigador a acreditar que obterá um conhecimento mais profundo se estudar um caso em particular” (Stake, 2007, p. 19).

No entanto, vários factores tiveram uma influência decisiva numa progressiva, mas efectiva, mudança na forma de perspectivar o estudo de caso, onde se destacam (1) a própria natureza das questões, que embora “-éticas” (realizadas de fora para dentro) se foram tornando “-émicas”, porque intimamente relacionadas com um questionamento interno da organização e (2) o desenvolvimento particular de uma série de

acontecimentos no primeiro ano de pesquisa. Estas circunstâncias levaram a que, gradualmente, o estudo se fosse tornando mais intrínseco, pela necessidade de compreender as características da organização, que ultrapassavam as proposições teóricas existentes, para se ancorarem na singularidade da sua cultura organizacional.

### **Passagem da Fase 1 para a Fase 2 – alguns aspectos fundamentais**

#### **De estudo de caso instrumental a estudo de caso intrínseco**

Antes de entrarmos na segunda fase do estudo, é importante ressaltar que o interesse na transformação que a organização realizou de instituição de educação especial para centro de recursos, se manteve sempre – do início ao final do estudo – mas que se tornou *uma parte do estudo e não o seu problema central e único*, a lente pela qual todo o estudo era perspectivado. Esta transformação passou a ser vista como fazendo parte de um conjunto mais amplo de outras mudanças e do crescimento contínuo que esta instituição cinquentenária realizou, realiza actualmente e que projecta realizar no futuro.

Os objectivos iniciais, em si mesmos, mantiveram-se actuais e pertinentes – o que se modificou foi o modo como passamos a perspectivá-los, ou seja, a reconversão da organização em centro de recursos passou a ser enquadrada no contexto de um projecto organizacional maior, que a inclui mas que não se esgota na mesma. Foi assim que aprofundámos a nossa busca de compreensão sobre a cultura organizacional desta instituição como uma cultura de aprendizagem, inserida numa organização que talvez possamos designar como organização aprendente.

## **Fase 2 (etapas D a H)**

### **Reflectindo sobre a tipologia do estudo e o paradigma de pesquisa**

Nesta *ampliação singular* do estudo de caso, foi sendo cada vez mais necessário desenvolver uma compreensão interpretativa, que encontrou na pesquisa qualitativa o seu espaço de acolhimento. O papel e as características do investigador tiveram assim uma evolução importante. Se numa primeira fase, em que tínhamos como cenário particular a transformação da instituição em centro de recursos, procurávamos sobretudo seguir de perto as características de um bom investigador em estudos de caso tal como definidas por Yin (colocar boas questões, ser um bom ouvinte, ser adaptativo e flexível,...), o questionamento ontológico, epistemológico e metodológico (Denzin & Lincoln, 2006) que a evolução do estudo exigiu, levou a que vários outros papéis tivessem de ser assumidos em diferentes momentos e circunstâncias. Embora os primeiros se mantivessem importantes ao longo de toda a investigação, os questionamentos que estão subjacentes a estes diferentes papéis do investigador, e que Stake sugere como dependendo eventualmente dos contextos, das situações e das pessoas envolvidas, tornaram-se fundamentais.

Como Stake afirma talvez a escolha mais importante seja “até que ponto o investigador deve ser ele próprio”, sugerindo que perante pressões de outros e das circunstâncias, o importante é que a escolha do papel seja uma escolha ética, uma escolha honesta (2007, p. 119).

Nesta escolha, em que as questões “-émicas” (Etapa D) passaram a ser as que mais se destacavam, foi a disciplina na forma como se foi registando o estudo, a triangulação metodológica que procurámos realizar, os mapas conceptuais que se foram construindo, mas também a



fundamental “revisão” realizada pelos pares e actores do estudo, que permitiram ir reflectindo criticamente sobre o papel desempenhado, o trabalho realizado e o planeamento do trabalho a realizar.

O papel da revisão teórica mais aprofundada que teve lugar nesta segunda fase, sobre cultura e aprendizagem organizacional, revelou-se também fundamental, constituindo-se como “grelha de leitura” para a interpretação dos dados que o estudo, agora de carácter mais intrínseco, ia *libertando*.

A análise cronológica dos dados agrupados segundo os três níveis de cultura propostos por Schein – artefactos, valores e crenças explícitos e pressupostos básicos (Schein, 2004) – e o modelo de investigação clínica enunciado pelo mesmo autor, vieram acentuar um posicionamento qualitativo, também acolhido e sustentado pela sua teoria organizacional.

Elegemos assim três projectos institucionais como fundamentais (Etapas E, F e G). Pela nossa participação continuada e desejada em dois dos mesmos, e pelo estudo aprofundado do terceiro, que pertence ao passado recente da Instituição, acreditamos que a sua análise pudesse traduzir alguns dos pressupostos básicos da Instituição – as suas crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes e inquestionáveis, que serão possivelmente fonte última de valores e acção (Schein, 2004), que procuramos conhecer para compreender a cultura da organização.

Estes projectos foram também eleitos como pilares da investigação pois admitimos que pudessem ser expressivos do passado recente, do presente, mas também da projecção futura da Instituição. Falamos, respectivamente, do Projecto Unidades Locais (1987-2004) (Etapa E),

Programa Intervenção Precoce (1986-2008) (Etapa F) e Instituto Superior de Funcionalidade Humana (2007-...) (Etapa G).

Começávamos então a entrar na Etapa H, desta segunda fase, em que, de modo progressivamente mais intenso e profundo, procurávamos responder à questão: *Terá esta organização uma cultura de aprendizagem? Será, potencialmente, aquilo que podemos designar por organização aprendente?*

Chegados a este momento, iniciámos a narrativa do percurso que procurou descrever detalhadamente os dados recolhidos, analisando-os um a um, sempre com a preocupação de enfrentar os *habituais preconceitos* com que a metodologia do estudo de caso se debate – falta de rigor na pesquisa, poucas bases para a generalização, demasiado extensos (Yin, 2003) – com as *armas estratégicas* que Yin e Stake nos oferecem.

## Conclusão

Na hora mais silenciosa da noite, faça a si mesmo esta pergunta: - “Sou realmente obrigado a escrever?” – Examine-se a fundo até encontrar a mais profunda resposta. Se esta resposta for afirmativa, se puder fazer face a uma tão grave interrogação com um forte e simples “Devo”, então construa a sua vida segundo essa necessidade. (Rainer Maria Rilke, 1903)

O tempo de escrita de um Estudo de Caso é um tempo solitário, de encontro connosco mesmos, marcado pela permanente busca de significar em palavras o que tantas vezes nos parece difícil exprimir – justamente porque é de observar, (des)cobrir e compreender aspectos particulares do mundo que nos rodeia que trata a investigação, é um processo árduo traduzi-los e narrá-los. O esforço que fazemos para entender e revelar a

realidade que investigamos, devolve-nos continuamente a medida da sua grandeza, da sua complexidade, exigindo que se crie em nós um espaço de disponibilidade, um espaço livre, para “deixar acontecer” esta complexidade e procurar dar-lhe sentido, aceitando o desafio de nos tornarmos narradores e intérpretes dessa realidade observada.

Apesar da dificuldade do processo, sentimos uma necessidade imperiosa de o realizar, pois encontramos na investigação a força motriz que nos permite compreender e actuar progressivamente melhor no mundo em que vivemos; um questionamento crítico que nos permite ultrapassar a sensação de vazio, de indefesa, de solidão, perante a consciência global das contradições do mundo em que vivemos.

No final da investigação, pudemos afirmar que, tal como é esperado acontecer num estudo de caso, a pesquisa em profundidade que realizámos nos possibilitou reunir um conjunto de dados amplo, rico e diversificado, que, etapa a etapa, estudamos. A sua análise permitiu-nos isolar factores-chave que consideramos essenciais para a resposta às questões que colocámos, quer pela sua transversalidade – desvendando o composto do *cimento organizacional* – quer pela sua singularidade – apontando a riqueza dos contributos de cada uma das subunidades da LIGA para a sua cultura institucional global.

Desejamos que todos aqueles que projectam a sua investigação com base nesta metodologia, sejam, pelo rigor e compromisso colocados na sua realização, verdadeiros construtores da sua utilidade e interesse na compreensão, progressivamente mais profunda, do complexo quotidiano educativo contemporâneo – espacial, temporal, relacional – em que vivemos.

De facto, o Estudo de Caso permite-nos ir mais longe na *compreensão profunda* do que atentamente observamos, podendo até revelar-se, como na citação inicial afirmamos, “(...) uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de cativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos” (Stake, 2007, p. 150).

### Referências Bibliográficas

- Ambrósio, M. T. (2000). Pensamento complexo e organização do conhecimento. Comunicação apresentada na conferência *Novo conhecimento, Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A. D. (2004). Da consciência educativa à contemporaneidade como construção. In A. D. Carvalho (Org.), *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da Consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998a). *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.) (1998b). *Collecting and interpreting qualitative materials*. California: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Moigne, J. L. (2007). Inteligência da complexidade: os objectivos éticos da investigação e da intervenção em educação e formação não

remetem para um novo discurso de estudo do nosso tempo? Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 15 de Fevereiro de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, 117-128. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Acesso: Janeiro de 2008].

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In Denzin, N. K. e Lincoln, S. Y. (Ed.) (2006). *O Planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd edition). CA: Sage Publications.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rilke, R. M. (1903/2000). *Cartas a um jovem poeta*. Lisboa: Contexto.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planeamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3<sup>rd</sup>. Revised Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em Inglês publicado em 1995).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (2003). *Case study research – design and methods*. London: Sage Publications.

## 6. INTER-TECENDO A VIDA: HISTÓRIAS DE MULHERES<sup>12</sup>

**Maria do Loreto Paiva Couceiro**

A comunicação que me foi dado trazer para este encontro e que intitulei "Inter-tecendo a vida: histórias de mulheres", enquadra-se num campo de investigação, no âmbito das Ciências da Educação e da Formação, no qual me situo e que me tem particularmente interessado nos últimos dez anos.

Remete-me para a problemática dos processos de autoformação das mulheres.

Importa clarificar, em primeiro lugar, o que pretendo dizer quando falo de autoformação. Com efeito trata-se de uma expressão que cada vez entrou mais na linguagem corrente, cada vez mais presente quando nos situamos em contextos que se referem ou se relacionam com as questões da aprendizagem e da formação. Ora, muitas vezes, o modo como é referida a ideia de autoformação corresponde ao seu sentido mais "pobre", mais directamente ligado a estratégias de aprendizagem em que o sujeito deve, simplesmente, aprender novos saberes, normalmente do âmbito disciplinar. Confunde-se, habitualmente, e só, com práticas autodidácticas.

Ora o conceito de autoformação, entendido na sua raiz mais funda, é um conceito vital que se prende com o próprio processo de construção de cada sujeito.

---

<sup>12</sup> Este capítulo corresponde ao texto de uma comunicação apresentada pela autora em 16 de Maio de 2002 nos Encontros da Arrábida, o qual veio a ser publicado numa edição da UIED (Anais Educação e Desenvolvimento 2002).

### **Os conceitos de formação e auto-formação**

Desdobrando a palavra vou centrar-me no termo formação. Trata-se de um conceito extremamente polissémico, encarado e utilizado sob múltiplos pontos de vista, veiculando representações e significados diferentes. Para já não falar das vertentes acentuadas por diferentes disciplinas - sociologia, psicossociologia, psicologia, antropologia - vou limitar-me simplesmente ao contexto das Ciências da Educação. Na maioria das vezes é automaticamente associado a acções de formação, colocando-nos, desse modo, no campo da engenharia e da tecnologia da formação, conduzindo a trabalhos sobre métodos, estratégias, técnicas e recursos a serem desenvolvidos. Neste caso, é privilegiada uma perspectiva organizacional, institucional, pedagógica, situada no campo do ensino (em particular do ensino escolar) e da formação profissional.

Ora, cada vez mais se pensa a formação numa outra perspectiva, centrada no sujeito, ou seja, nos processos que ocorrem na formação de si, da pessoa.

Indo, aliás, à raiz etimológica da palavra, formar - formare – “significa, no seu sentido forte, dar o ser e a forma e, no sentido fraco, organizar, estabelecer” (Fabre, 1994, p. 22). Na sua acepção forte, a que particularmente me interessa, sublinha-se o sentido ontológico deste conceito, permitindo, desse modo, mobilizar a definição que a reconhece como “uma intervenção muito completa, muito profunda, muito global, em que o ser e a forma são indissociáveis” (Pineau, 1994, p. 439). É também nesta perspectiva que a formação pode ser encarada como “um processo unificador de pôr-em-conjunto elementos, de dar sentido a momentos e vivências que, de outro modo, estariam / ficariam separados” (Pineau, 1994, p. 438).

Na expressão autoformação, acrescenta-se à formação o prefixo auto, mas decorrendo da diversidade do conceito de formação também a autoformação é um conceito plural. Na primeira perspectiva, organizacional e pedagógica, o prefixo acentua o papel do sujeito nesses processos, dando ênfase à dimensão de controlo que o indivíduo deve ter sobre os métodos e as técnicas das práticas formativas, ou seja, um controlo do tipo pedagógico. Na segunda perspectiva, aquela em que me situo e me reconheço, o prefixo introduz também uma intervenção mais forte, mais determinante, mais global, mais profunda: a ideia de "controlo" do sujeito não se limita, predominantemente ou somente, à questão pedagógica, mas supõe um grau de controlo, ou melhor dito, de apropriação que integra o nível psicológico e o nível social.

O sujeito é o autor da sua formação e, simultaneamente, é ele próprio, o objecto dessa formação. Esta dupla apropriação, esta dupla reflexividade, é inerente ao conceito de autoformação que aqui apresento.

### **Auto formação como construção de si**

A ideia / conceito de autoformação tal como a trabalho não nos permite restringir-nos aos contextos formais, nem a tempos próprios e delimitados de formação. Com efeito, não há contextos nem tempos privilegiados, muito menos podem ser considerados como únicos os que formalmente são considerados como tais pelas perspectivas mais tradicionais ou clássicas.

É o tempo todo que é formador, que pode ser formativo, são todos os espaços que têm potencialidades formativas. Podemos afirmar que é a globalidade da vida o espaço-tempo da formação. Não só no sentido de



que todos os tempos são formativos, mas no sentido que a formação se faz, se elabora na temporalidade, é profundamente marcada pela historicidade; e no sentido de que todos os espaços, onde ocorre a multiplicidade de vivências e experiências de vida, são formativos: o espaço sócio-relacional, o espaço das actividades de aprendizagem, o espaço da intervenção profissional e/ou não-profissional, o espaço geocultural, o espaço sócio-político e o espaço pessoal, considerado em si mesmo, na intimidade/solidão do sujeito, ou nas múltiplas interacções e transacções que estabelece com os outros espaços.

### **Histórias de vida como arte de formação existencial**

É tendo em conta estas perspectivas que para mim faz sentido trabalhar com a abordagem das histórias de vida. Histórias de vida como metodologia de investigação e histórias de vida como via privilegiada de estimular e potenciar processos de formação/autoformação. Histórias de vida reconhecidas, afinal, como abordagem de investigação-formação.

Não vou aqui tratar da ruptura epistemológica que a utilização das histórias de vida como prática científica introduz e potencia relativamente a metodologias clássicas de investigação (os seus fundamentos de base valorizam a subjectividade e a singularidade em detrimento da monopolização dos princípios da objectividade e da ciência do geral). Refiro, somente, que podem situar-se no quadro de uma Sociologia compreensiva, e que assentam na tradição filosófica da fenomenologia.

Trata-se de “uma prática de conhecimento *vita*” (Pineau & Le Grand, 1993, p. 93), que contribui para a emergência da “forma” do ser

vivo, dando elementos para a sua desocultação e para a sua compreensão por uma via hermenêutica.

É uma prática relativamente recente em Ciências da Educação, situando-se no campo da formação dos adultos. No espaço francófono da Europa e do Canadá podemos considerar como marcos instituintes 1986 (Colóquio de Tours) e 1990/ 1991 (constituição da Association International des Histoires de Vie en Formation -ASIHVJF).

Numa das suas obras Foucault refere as *artes da existência* como sendo "práticas reflectidas e voluntárias através das quais os homens [e também as mulheres, obviamente!], não apenas se fixam regras de conduta, mas também procuram transformar-se a si próprios, modificar-se no seu ser singular e fazer da sua vida uma obra que integra certos valores estéticos e responde a certos critérios de estilo" (1994, II, p. 17).

Enquadrando-se nessa perspectiva, Gaston Pineau designa as histórias de vida como arte poderosa de autoformação existencial.

*As mulheres: uma subjectividade e identidade próprias*

É no contexto deste enquadramento, aqui apresentado de modo muito breve, que trabalhei com histórias de vida de mulheres, procurando compreender o processo de formação/autoformação de mulheres numa temporalidade longa e no contexto global das múltiplas dimensões constitutivas das suas vidas.

Tal como a defini, a autoformação está intrinsecamente ligada aos processos de construção da identidade. É neste sentido, aliás, que mais me interessa abordar a problemática das mulheres.

Não me situo - ou pelo menos não é esse o meu interesse primordial no que diz respeito às mulheres - numa lógica de luta pela conquista de direitos com vista à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Não me mobiliza também a mera questão da emancipação, em particular numa perspectiva de afirmação ostensiva da diferença, acentuando clivagens e oposições.

Interessa-me sim o reconhecimento da subjectividade das mulheres, a possibilidade da emergência do feminino, em termos de uma identidade bio-psico-socio-histórico-cultural capaz de promover uma dinâmica de *empowerment*, projectos de sociedade que integrem a intersubjectividade de sujeitos existencialmente plurais. Como refere Irigaray, “para tocar na intersubjectividade é necessário que dois sujeitos consintam e tenham a possibilidade de consentir na relação, que cada um tenha oportunidade de ser um sujeito concreto, corporal, sexuado e não um sujeito abstracto, neutro, fabricado ou artificial” (1997, contracapa).

### **Itinerários de mulheres**

Os itinerários de vida das mulheres, narrados nas histórias que contam de si, são dados riquíssimos quer para o processo de apropriação de si, enquanto mulheres, quer para possibilitar uma melhor compreensão dos seus processos autoformativos.

Vou referir em particular dados referentes às histórias de vida de duas mulheres que participaram no trabalho de investigação conducente à minha tese de doutoramento (defendida no fim de 2000). (De certo modo algumas das reflexões que esse estudo me sugeriu, e que a seguir vou

explicitar, são também encontradas em histórias de outras mulheres com quem tenho partilhado grupos de formação).

São duas mulheres, partilhando/pertencendo a uma mesma rede de mulheres - O Graal - com uma inserção sócio-cultural-profissional universitária, com experiência diversa em termos de situação de vida, uma da geração dos trinta anos e outra da geração dos cinquenta.

O seu percurso de autoformação está profundamente ligado à sua experiência como mulher, à deslocação de uma posição de dependência que, por circunstâncias várias, veio a vivenciar para uma tomada de consciência explícita e de unificação pessoal através de um processo de conscientização.

Limito-me a explicitar alguns elementos constitutivos desse percurso:

a) A experiência de ser olhada e tratada como mulher-objecto.

Explicitou essa experiência vivida nomeadamente no âmbito do trabalho profissional (TV): “O que eu percebi é que tem de haver espaços em que a mulher tem que fazer jogos, e eu nunca fiz o jogo. (...) Foi um espaço doloroso, é um espaço que eu vi e que há-de haver muitos iguais, por aí fora, em empresas (...)”.

Aponta o mesmo tipo de experiência na relação que estabeleceu com o homem com quem viveu e chegou mesmo a casar: “ele impunha muito isso, tinha um padrão de mulher muito claro, como é que devia vestir (...) tinha que me vestir de uma maneira atraente, bonitinha, que correspondesse à imagem dele.”

b) A experiência de perda da voz.

Trata-se de uma experiência que ela refere de modo muito forte: *eu sei o que é perder a voz, e é literalmente perder a voz.*

Afirma ainda: “Nunca tive a noção tão clara do que é perder a voz num casal (...) a minha voz começou a desaparecer, a ficar cada vez mais triste (...) eu não decidia, portanto o meu falar era ansioso e rápido, porque não assumia o meu tempo, não controlava o meu tempo”.

Estudos sobre as mulheres têm evidenciado como a questão da voz, ou melhor, do silêncio a que se remetem, está profundamente ligada à experiência das mulheres, tendo implicações profundas que tocam mesmo a sua identidade.

É afinal o que exprime quando refere: “(...) pensar que podia ser independente, ou ser eu, já não sabia, porque eu chegava ao ponto (...) eu já não sabia escolher”. E de modo ainda mais explícito: “Sabia quem eu era e, de repente chego a Lisboa e não sei quem sou (...) a certa altura o que eu sentia é que o meu eu encolhia, ficava todo encolhido. Era para decidir e não decidia”.

c) A participação num grupo de conscientização de mulheres

Os encontros do grupo, no quadro de um projecto do Movimento do Graal, eram um espaço de formação, tendo subjacente uma metodologia de conscientização. A situação-desafio, no grupo que esta mulher refere, é criada pela temática abordada com base num livro de Rosiska Darcy Oliveira, “(...) Os encontros de "La femme brisée" da Rosiska, foram para mim a minha salvação! foi começar a ver, por este discurso do livro a minha situação, encontrar palavras para a minha situação, la femme brisée, que era exactamente como eu me sentia (...) E pouco a pouco foi ver que se eu me sentia assim não era porque eu era

estúpida, ou porque era parva, ou porque era tonta, ou porque não sabia fazer nada”.

Para esta mulher, o texto traduzia bem a sua situação existencial, permitindo que a palavra se soltasse para "verbalizar", para "dar nome às coisas", ou seja, para traduzir as suas vivências.

Ela refere como lhe foi possível re-encontrar uma linguagem: “o [grupo de reflexão do] Graal foi-me dando essa linguagem que me ajudou a pôr juntas as coisas (...) Dar nomes às coisas, começar a ver ‘eu tenho direito de não aceitar isto!’”. Ao mesmo tempo descobre que, mesmo se com outras características e com outros conteúdos, o seu problema e os seus interesses são partilhados por outras de outros modos.

Globalmente redescobre energias em si "enterradas". Lembra o que tinha realizado na Madeira, onde viveu a sua adolescência e juventude: “o que me valeu é ter feito tanta coisa antes. Na Madeira, eu tinha aquelas imagens de mim...”.

Começa então a ligar essas várias experiências: “foi uma linguagem que me ajudou a pôr junto pedaços que estavam a ficar cada vez mais dispersos, de mim, de modo que foi muito importante, eu acho que foi ... acho que, sinceramente, me salvou!”

Globalmente penso poder afirmar que se reconhece em si, através desta dinâmica de formação existencial, um processo que a conduz a uma re-apropriação de si como pessoa-mulher.

d) Autoformação apropriada como processo de unificação dos tempos e dos espaços

A consciência e apropriação de si como mulher vai tomando uma forma própria. Por um lado, o processo de juntar dimensões de si, vividas por vezes de forma dicotômica, na medida em que à sua volta era sobrevalorizada a dimensão intelectual e racional. Se questiona, no começo da sua juventude essa dominância, “um grande desequilíbrio entre a cabeça e o resto...”, pelas opções que vai fazendo, valorizando o conhecimento intuitivo e afectivo (o coração, o afecto), o conhecimento sensorial (o uso das mãos, do corpo, dos cheiros, pelos bordados, dança, aromaterapia).

A propósito da forte experiência de ruptura, vivenciada aos 14 anos quando tem de abandonar África, afirma algo, a dado momento da narrativa, que podemos vislumbrar como verdadeira "metáfora" desta procura de unificação de si: “... ainda hoje estou a juntar pedaços dessa grande bomba que estilhaçou muita coisa”.

Essa busca de unidade revela também um movimento integração do tempo. Com efeito, na narrativa que descreve podemos reconhecer uma referência fundamental vinda da infância, a sua avó: “Agora, mais tarde, quando começo a pensar o que é ser mulher, quero ser um pouco como a minha avó”. E, noutro momento: “Há um modelo de feminino que depois, agora, depois de muitos anos, vou buscar outra vez a minha avó”.

Estes (e outros) fragmentos inscrevem-nos na problemática das genealogias femininas. Através da avó ocorreram “transmissions vitales, de base, énergétiques, multidimensionnelles, en un mot, symboliques, entre les générations” (Pineau, citado em Lani-Bayle, 1997, p. 144), reforçando-se a sua identidade feminina.

Não se trata, no entanto, duma mera identificação/imitação. Com efeito, esta mulher é uma mulher com traços fortes dos tempos contemporâneos. A sua mobilidade geocultural, afectiva, formativa, profissional (que não explicito nesta apresentação, mas que toda a sua história de vida é testemunho) traduzem bem a *errância* deste tempo contemporâneo de que nos fala Maffesoli (1997).

No caso desta mulher o processo de autoformação como apropriação de si, como sujeito e objecto da sua formação, decorre sem referência à importância da dimensão do feminino.

Bernard Honoré (1992, p. 34) aponta três diferentes níveis de reflexão, que geram diferentes graus de consciência: consciência descritiva, consciência cognitiva / explicativa e consciência compreensiva. Afirma que quando “la signification devient sens” (id., p. 34) nos situamos no nível da consciência compreensiva.

Pela narrativa contada, pela atribuição de sentido existencial a um conjunto de experiências vividas na multiplicidade das situações e numa temporalidade longa, podemos reconhecer a abertura a uma diferente inteligibilidade, a apropriação de uma nova intencionalidade e sentido. Um processo de autoformação onde se encontra intrinsecamente tecida a consciência do feminino.

### **Reflexão final**

Numa recapitulação final, podemos verificar que se trata de dois processos vivenciados diferentemente.



No primeiro caso, a possibilidade da apropriação de si como mulher, foi fortemente enraizada e sustentada pelo grupo de conscientização de mulheres que gerou uma dinâmica de *empowerment* pessoal.

No segundo caso, é o processo existencial de formação num grupo de mulheres que gera a articulação, ou mesmo a passagem, do existencial ao conceptual.

No entanto, há aqui algo de semelhante e de determinante que podemos sublinhar. Nos dois casos, torna-se decisivo, vital, o papel do grupo de pares/semelhantes (grupo de mulheres). Ora, esse é um espaço suficientemente próximo, íntimo, para permitir a expressão de si e da sua subjectividade, que permite dizer a sua palavra. E o seu gesto, e o seu sentir. Mas, simultaneamente, porque é um grupo, introduz uma certa exterioridade que possibilita uma certa distância de si, a passagem da vivência (o que é atravessado inconscientemente) à experiência (que para o ser, exige um trabalho sobre o vivido e sobre si). Vivido em cumplicidade é lugar de reconhecimento (de reconhecer e de ser reconhecida).

Este espaço é um lugar decisivo na formação destas mulheres: o lugar da co-formação. Formação entre pares, pondo em acção dinâmicas de intersubjectividade onde se geram teias, onde se tecem vidas singulares e únicas. Que por sua vez reforçam a teia comum. Vidas que se inter-tecem para que cada uma possa emergir com a sua identidade própria.

A autoformação é como a teia, encarada como um todo que se tece dos múltiplos fios que vêm ler connosco ou que nós vamos introduzindo e acolhendo na nossa vida. Que tecem a história da nossa vida. Inter-

tecida, com muitos outros, com os fios de outras histórias e, para nós, em particular, com os fios de outras tecedeiras.

### Referências Bibliográficas

- Allegro Magalhães, I. (1995). *O sexo dos textos*. Lisboa: Caminho.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, U. M. (1986). *Women's ways of knowing. The Development of self, voice and mind*. USA: Basic Books.
- Boutinet, U. P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Couceiro, M. L. (1995). Autoformation et conscientisation du sujet féminin. In *Education Permanente*, n° 122, Paris.
- Couceiro, M. L. (1997). Especificidades das abordagens biográficas em Ciências da Educação. In *Actas do VII Colóquio Nacional APELF/AFIRSE, AFIRSE Portuguesa/FPCE*, Lisboa, pp.263-270.
- Couceiro, M. L. (1998). Autoformation féminine au carrefour des différents espaces de vie. In Collectif, sous dir. Courtois, B. & Prévost, H., *Autonomie et formation au cours de la vie*. Chronique Sociale, pp. 48-54.
- Couceiro, M. L. (2000). *Autoformação e coformação no feminino*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e Université François Rabelais de Tours (França).
- Courtois, B. & Pineau, G. (Orgs) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Darcy Oliveira, R. (1989). *Le féminin ambigu*. Geneve: Le Concept Moderne.
- Darcy Oliveira, R. (1991). *Elogio da diferença. O feminino emergente*. S. Paulo: Editora Brasiliense.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade I - A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água (Gallimard, 1976).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

- Griffiths, M. (1995). *Feminisms and the self: The web of identity*. London: Routledge
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Irigaray, L. (1997). *Être deux*. Paris: Ed. Grasset.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Maffesoli, M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. Paris: Le livre de Poche, Librairie Générale Française.
- Nahoum-Grappe, V. (1996). *Le féminin*. Paris: Hachette.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In *La Formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation Française.
- Pineau, G. & Le Gran, U. L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: Que Sais-je?, PUF.
- Pineau, G. (2000). Autoformation et conformation. In Alava, S. (sous la direction), *Autoformation et lien social* (pp. 37-51).
- Pintassilgo, M. L. (1981). *Os novos feminismos*. Lisboa: Moraes.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit, 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.

## 5. DIÁLOGOS A PARTIR DE DINÂMICAS DE FORMAÇÃO

Elisabete Xavier Gomes e Cláudia Neves

### Introdução

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

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

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

### Os seminários *Investigar em Educação*

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

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

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

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

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

### **Ideias que se revelaram centrais no decurso dos seminários**

#### *Educação e Ciências da Educação*

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

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

---

<sup>13</sup> Citado por Alves e Azevedo na *Introdução*.

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

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

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

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



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

*EXG:* Em direcção a uma nova ciência da aprendizagem para a reinvenção da educação<sup>14</sup> é o título da comunicação apresentada na conferência internacional sobre educação e globalização que decorreu em Hong Kong por Ton Jörg (2006). Aqui o autor estabelece uma relação íntima entre educação e o seu estudo científico, enunciando a urgência de uma transição paradigmática, porque as mudanças contemporâneas da educação não são apreendidas pelas ciências da educação - especialmente quando estas se filiam numa legitimação epistemológica de raiz positivista.

---

<sup>14</sup> Tradução da autora de "Towards a new Learning Science for the Reinvention of Education."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*As abordagens qualitativas na investigação em educação*

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

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

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

universais e verdadeiras aplicadas a todos os casos semelhantes, não se pretende, também, esconder a forma como o investigador está implicado no próprio processo de investigação e a carga subjectiva que esta implicação acarreta. A este propósito, veja-se a argumentação de Coelho Rosa neste livro. Estamos a tentar compreender fenómenos que não são estáveis nem previsíveis, antes pelo contrário, são fenómenos vivos, dinâmicos e complexos que estão em constante transformação e cujas leituras dependem de quem o observa e das condições pontuais que caracterizam a observação.

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

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

e que devem ser tornados claros nos textos que os divulgam, no sentido de assegurar as suas validade e cientificidade<sup>15</sup>, especialmente no contexto de desconfiança e alguma descrédito da investigação que não se traduz em aplicação e proveitos imediatos. Começam por enquadrar a sua abordagem numa «epistemologia não transcendental», que considera que o conhecimento é situado no mundo e na experiência e não como verdade universal. Defendem que posturas como esta devem ser reflectidas pelos investigadores e assumidas na construção de projectos de investigação.

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

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

Estas questões subjazem à memória que tenho das reflexões desencadeadas pelos seminários. Os investigadores convidados enfatizaram o relevo da consistência entre os diferentes segmentos e momentos da investigação, entre as crenças e os percursos individuais e as decisões que se vão fazendo que exigem não apenas rigor científico e validade, mas em alguns casos coragem, noutros paixão<sup>16</sup> e sempre convicção e construção de um olhar singular.

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

---

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

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



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

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

Destaco ainda o uso das abordagens biográficas e das histórias de vida na construção do conhecimento sobre educação e formação pessoal, como defende Couceiro<sup>17</sup>. Estas metodologias propõem uma síntese

---

<sup>17</sup> Ver capítulo de Maria do Loreto Couceiro neste livro.

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

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

*EXG:* Enquadrada destes modos a produção de conhecimento sobre e em educação, emerge o debate sobre o papel desempenhado pelo texto. O texto que relata o processo, informa e discute os resultados e no fundo é um elemento essencial da comunicação e partilha da investigação. Gonçalves<sup>18</sup> defende que o investigador é um *teórico-autor*, no sentido em que trabalha com a experiência, nomeadamente a da investigação teórica e/ou empírica, mas também com a linguagem e a diversidade de discursos e abordagens, conotações e técnicas de escrita. O texto surge assim como elemento essencial da investigação e logo a redacção como actividade ainda de investigação e não apenas posterior à mesma. Kohan (2003), na introdução do seu livro sobre infância, filosofia e educação, evoca lado a lado Michel Foucault e Luísa, uma professora primária brasileira que trabalhou com o autor num projecto de investigação. Ambos, ou melhor

---

<sup>18</sup> Ver capítulo de Teresa Gonçalves neste livro.

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

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

Robert Stake (2007) foi-me apresentado ao longo dos seminários de investigação que proporcionaram este texto<sup>19</sup> (Nascimento desenvolve esta temática em capítulo deste livro), e que foram contexto onde esta dimensão da reflexão sobre a investigação foi equacionada, por via da voz de autores de textos com objectivos de serem teses de doutoramento e também por via da análise colectiva de artigos e resumos. Neste sentido, a centralidade dos textos de investigação não se resume aos conteúdos teóricos ou aos resultados de investigação partilhados, com o objectivo potencial de virem a ser incorporados no acto contínuo da descoberta, ou construção, do conhecimento sobre fenómenos sociais e humanos. Se forem observados a partir de perspectivas interpretativas, complexas ou ecológicas, então a centralidade destes textos reside também na história que se conta (elemento constitutivo, por exemplo, das abordagens biográficas e de relatórios de estudos de caso em que a experiência vicária é muito forte), nos significados que dela se pretendem extrair, ou ainda na descrição da construção da reflexão, síntese e interpretação.

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

---

<sup>19</sup> Sobre este assunto, veja-se capítulo de Ana Nascimento neste livro.

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

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

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

### **Utilidade e intencionalidade da investigação em (Ciências da) Educação**

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

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

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

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

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

---

<sup>20</sup> Em texto analisado nos seminários.

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

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

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

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

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

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

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

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



## Reflexões finais

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

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

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

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

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

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

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

Mas como se partilha a compreensão construída?

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

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

### Referências Bibliográficas

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

- Jörg, T. (2006). Towards a new learning science for the reinvention of education. A transdisciplinary perspective. In *Educational research, policy and practice in an era of globalization. Asia Pacific Educational Research Association International Conference*. disponível em <http://www.lib.ied.edu.hk/cgi-bin/handle.pl?pub=2260/1851>.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Koro-Ljunberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. & Hayes, S. B. (2009). *(E)pistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects*. (AERA, Ed.) Obtido em 5 de 1 de 2010, de Educational Researcher, vol 38, nº 9, pp. 687-699: <http://edr.sagepub.com/cgi/content/full/38/9/687?ijkey=0glVAP/DmLs12&keytype=ref&siteid=spedr>
- Larrosa, J. & Kohan, W. (2002). *O-mestre-ignorante-Jacques-Ranciere. Apresentação*. Obtido em 11 de 1 de 2010, de Scribd: <http://www.scribd.com/doc/21268185/O-mestre-ignorante-Jacques-Ranciere>
- Miller, K. (2009). Implications for researching learning contexts. In R. Edwards, G. Biesta, & M. Thorpe (Edits.), *Rethinking contexts for learning and teaching* (pp. 162-172). Oxon, New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Sousa, J. M. (1997). Investigação em Educação: novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). pp. 661-672. Lisboa. AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## 7. (RE)CONSTRUÇÕES E (RE)VISITAÇÕES EM TORNO DOS SEMINÁRIOS INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO

**Raquel Vieira**

Uma análise ao percurso dos seminários *Investigar em Educação* impõe, em primeira instância, um olhar atento às três temáticas essenciais a que estas sessões de problematização e de síntese reflexiva se propunham: “*o quê investigar e porquê?*”; “*como investigar?*” e “*para quê investigar?*”. Por outro lado, e não menos relevante, torna-se imprescindível que esta análise reflecta os impactes que estas sessões tiveram no investigador e no seu acto de investigar: que questionamentos suscitaram; quais as dificuldades sentidas e ultrapassadas, quais as consequências e reflexos no seu processo de investigação. Após uma síntese das ideias gerais veiculadas em cada uma das sessões são estes os pontos de partida para o balanço que aqui se propõe realizar.

### **Revisitando as sessões de problematização e suas ideias centrais**

A primeira das sessões de problematização contou com o contributo do Professor Joaquim Coelho Rosa que procurou problematizar a forma passiva como algumas “palavras que se escrevem com letra maiúscula”, em contextos educativos e de investigação, são aceites e utilizadas. A discussão girou em torno de um *jogo de palavras* muito pertinente no contexto actual, um contexto único em muitos aspectos da história da natureza humana, nomeadamente na ineficiência de muitos dos modelos em que a sociedade ocidental actual assenta, ditos dominantes. Discutiu-se a forma como a ciência está, ainda, formatada

por muitos modelos positivistas e a forma como se vive na investigação, na ciência e na própria educação, cenários de pouca humildade. Foi feita uma análise do conceito de ciência e discutiu-se a emergência de outros paradigmas e a fundamentação dos mesmos - *aprendemos a apurar e a engrandecer o prazer de viver graças ao exercício do pensamento científico, mas se a ciência desse certezas absolutas teria acabado, é apenas um caminho que nos dá as melhores certezas possíveis*, referiu o Professor J. Coelho Rosa. Outro dos aspectos largamente debatidos foi a natureza da actividade científica e a necessidade de esta completar, afectivamente, o investigador como ser humano, para que este possa, dessa forma, construir sentido na sua própria exigência.

Na segunda sessão de problematização, em torno do artigo de Ball e Forzani (2007)<sup>21</sup>, pretendeu-se aprofundar o significado do conceito de educação e em que circunstâncias a investigação em educação pode ser considerada “educacional”. Várias foram as questões levantadas:

- De que educação estamos a falar?
- Existirá uma perspectiva educativa específica?
- Qual a natureza das Ciências da Educação?
- Serão as Ciências da Educação compostas por um conjunto de disciplinas a olhar para um objecto? Poderá existir um olhar específico?
- Será que o olhar disciplinar a que os investigadores em Ciências da Educação estão sujeitos os torna “híbridos”?

---

<sup>21</sup> Ball, D. & Forzani, F. (2007). What makes Education Research “Educational”? *Educational Researcher*, Vol. 36, No. 9, pp. 529–540.

- O que é que podemos considerar como estratégia de investigação?
- Na delimitação conceptual da educação será possível a transformação de objectos conceptuais? Se sim, que critérios poderão ser definidos e de que forma podemos garantir a sua continuidade?

Foi possível identificar, no artigo que serviu de ponto de partida para a discussão, a existência de uma perspectiva educativa e um olhar específicos, contrapondo a perspectiva das Ciências de Educação vistas como a composição de olhares disciplinares distintos.

“O singular caso do Estudo de Caso – narrativa de um percurso”, por Ana Teresa Nascimento, foi o mote para a terceira sessão de problematização, onde o Estudo de Caso foi analisado partindo de três tipos de questionamento:

- Ontológico: que tipo de ser é o ser humano?;
- Epistemológico: como conheço o mundo? Qual a relação entre o investigador e o conhecimento?;
- Metodológico: como adquirimos conhecimento sobre o mundo?

A discussão pretendeu, ainda, reflectir sobre diferentes perspectivas; os distintos procedimentos; as principais questões e alertas em torno do Estudo de Caso.

Na quarta sessão de problematização debateu-se a *Abordagem Qualitativa*, com a investigadora Teresa Gonçalves, onde foi possível alertar para o facto da investigação não ser um processo fechado mas uma

reconstrução constante. A capacidade intuitiva, a criatividade na tomada de decisão e de opções metodológicas foram temas que enfatizaram a pertinência da metodologia qualitativa no âmbito das Ciências da Educação. De referir, ainda, a importância dada à escolha e justificação de um quadro teórico de referência, quando se protagoniza uma qualquer investigação.

*A abordagem biográfica e histórias de vida* foi o tema da quinta sessão, conduzida por Maria do Loreto Couceiro, onde foram debatidas algumas ideias essenciais sobre o entendimento da metodologia das Histórias de Vida, orientadas segundo os seguintes eixos:

- Genealogia;
- Epistemologia;
- Metodologia;
- Enquadramento nas metodologias científicas (pressupondo ser metodologia).

Estes eixos de análise serviram de base para um aprofundamento da natureza das histórias de vida e conceitos próximos, como narrativa, tipologia ou dimensão de factos. Foi possível entender a origem e enquadramento das histórias de vida em diferentes ramos da ciência e questionar métodos e técnicas, quando encaradas como metodologia, e respectiva importância na análise e interpretação de sujeitos e objectos em Ciências da Educação.

Na última das sessões de problematização a investigadora Idália Sá Chaves trouxe à discussão *Supervisão, Investigação e Complexidade: transgressões do olhar*. O roteiro temático das sessões (o quê investigar e para quê?



Como investigar? Para quê investigar?) serviu de ponto de partida para esta discussão. O conceito de *supervisão* foi (re)visitado sob diferentes perspectivas (*an expanded vision*), nomeadamente a histórica e epistemológica tendo por base diferentes questões: de onde se vê? o que se vê? o que não se pode ver? como se vê? o que se pode ver? quem vê? quem vê quem? olhar sem ver? (quase) ver. O processo de supervisão foi aprofundado sob as diferentes dimensões que o compõem e apresentados os diversos tipos de supervisão. Foi discutido o carácter inacabado da investigação.

### **Analisando alguns impactes**

Mais do que os conteúdos abordados, e esses por si só justificavam a existência destas sessões de problematização e de síntese reflexiva, estes seminários potenciaram reacções íntimas e profundas na forma como tenho visto o acto de investigar e delimitado as minhas fronteiras enquanto investigadora.

Os questionamentos que surgiram durante a realização das sessões foram vários e de diferentes ordens:

- A identificação de alguns pontos de partida essenciais para o acto de investigar, a tentativa de discernir sobre as razões que motivam a investigação, a construção pessoal e a legitimidade do investigador no acto de investigar. Questões estas nitidamente situadas ao nível de “*o quê e porquê investigar?*” estiveram sempre presentes em todas as sessões. Destaco, da primeira, o que foi discutido sobre o prazer do exercício do pensamento científico, que como referiu o

investigador, “permite o milagre da conservação e repetição do sentimento sem cair no ressentimento”;

- A urgência do investigador em contactar e aprofundar diferentes perspectivas e quadros teóricos, essenciais à atitude rigorosa e científica que o acto de investigar impõe. Por exemplo, a discussão em torno de diferentes paradigmas e metodologias de investigação permitiu, mais do que aprofundar as origens, os métodos e técnicas inerentes, a problematização da sua utilização, gerando diferentes questionamentos em torno do “*como* investigar”.
- Já o compromisso de ética e responsabilidade e as potencialidades ao nível da intervenção como foi discutido, por exemplo, na sessão sobre o Estudo de Caso, enfatizaram a importância de reflectir sobre a questão essencial “*para quê* investigar”.

Não penso ser possível avaliar, pelo menos com a objectividade que desejaria, os reais reflexos que as sessões possam ter tido em mim enquanto investigadora, profissional de educação e pessoa, de um modo mais integral, dado que cada uma delas encheu-me profundamente, desorganizou-me, desconstruiu-me, mas, simultaneamente, dotou-me de ferramentas para voltar a organizar e reconstruir. Fez-me reflectir de forma aprofundada nos paradigmas com os quais me identifico, com a atitude que devo tomar no seu uso. Fez-me aperceber que essa atitude não está tão distante de mim própria, como inicialmente julgava, embora me tenha alertado para a necessidade de me despir de mim própria *para deixar que o objecto nos aconteça, não ser sedutor mas deixar-se seduzir* e procurar o sujeito na sua forma mais pura, como o Professor J. Coelho Rosa referiu:

se não há sujeito puro, o que está em causa não é apenas a apodicticidade da ciência. O que está em causa é a própria essência do sujeito, não apenas enquanto agente de ciência, mas, sobretudo, na sua simples existência.

Aprofundei, ainda mais, a urgência da atitude responsável e rigorosa que a ciência impõe, mas num percurso pautado de grande humildade, como largamente discutimos na primeira sessão, a *Ciência é a maneira normal das coisas acontecerem*.

A estes questionamentos estiveram sempre ligadas algumas limitações e dificuldades, quer ao nível do conhecimento dos quadros teóricos quer ao nível da sua operacionalização. É precisamente na existência dessas dificuldades e limitações que estas sessões fazem sentido, pois proporcionam momentos de reflexão conjunta e perspectivas de construção de identidade no acto de investigar, de políticas de investigação de grupo, tão urgentes a qualquer unidade de investigação.



## **8 – INVESTIGAR EN EDUCACIÓN: NOTAS SOBRE EL “GIRO PARADIGMÁTICO”**

**Antonio Bernal Guerrero**

Estamos inmersos en una nueva forma de producción del conocimiento científico, distinta a la tradicionalmente inspirada en los cánones clásicos del positivismo. La preocupación por las implicaciones sociales de la generación de conocimiento ha ido aumentando en las últimas décadas. La idea misma de “ciencia” ha sufrido una convulsión, fenómeno que tan atinadamente supo conceptualizar Thomas S. Kuhn hace ya casi medio siglo. El nuevo modo de producción del conocimiento se inscribe, naturalmente, en referencias pluridisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias. La línea de crecimiento científico se asocia a la de la complejidad. Ésta, como se ha cansado de explicar Edgar Morin, no es una invitación a la celebración del caos, sino al reconocimiento de lo complejo, que no está reñido con la necesidad de crear mentes ordenadas. Aunque es preciso reconocer que este desafío es mayor que nunca antes en nuestra civilización.

Examinar el sentido y alcance de la investigación educativa, dentro de este paisaje del saber, de los saberes, es absolutamente pertinente. Un modo de hallar sentido, en medio de la vorágine de la producción de conocimiento, es precisamente interrogarnos por la generación y desarrollo de esa misma producción. A continuación, nos adentramos en la discusión sobre este asunto de vital importancia para los investigadores del ámbito educativo. Trataremos de dar respuesta a lo que denominamos el “giro paradigmático” contemporáneo, adentrándonos en la idea de

“ciencia” y en la filosofía de la ciencia contemporánea, tratando de describir el panorama “paradigmático” en la tradición preferentemente cualitativa de investigación social. Finalmente, abordaremos el debate paradigmático en la situación actual de las ciencias de la educación, mostrando controversias y aproximaciones posibles entre las diferentes tradiciones, para subrayar finalmente la decisiva importancia de la reflexión en el proceso investigador, algo que va más allá de la mera preocupación metodológica.

### **El conocimiento científico en el campo educativo**

Aún hoy, fuera de los círculos académicos, en el ágora, la noción de ciencia y de conocimiento científico más extendida popularmente responde grosso modo al “positivismo lógico”<sup>22</sup>, cuya influencia en la epistemología contemporánea ha sido altamente significativa. Según esta corriente de pensamiento, el conocimiento que adquiere el rango de científico debe descubrir las leyes o normas de funcionamiento de los objetos reales. Su garantía de verdad, de que resulte un conocimiento objetivo y científico, se encuentra en la observación empírica de los objetos particulares. La ciencia, así, hace posible la predicción y el control

---

<sup>22</sup> El *positivismo lógico* o *neopositivismo* pasa, para muchos, por ser la más importante e influyente escuela filosófica de la ciencia en la primera mitad del siglo XX. Los autores del célebre Círculo de Viena (Schlick, Carnap, Feigl, Frank, Kraft, Neurath, Waismann), encarnación del empirismo lógico, procuraron construir una imagen de ciencia libre de “contaminaciones” metafísicas, centrando el quehacer del filósofo en el momento formal de los procesos cognitivos, renunciando a la discusión de los aspectos sustantivos del conocimiento —que quedan circunscritos al dominio de las “ciencias positivas”—. El empirismo lógico mantiene que la experiencia es la única fuente que hace posible el conocimiento de la realidad, pero la razón, mediante la lógica, tiene la obligación de establecer la coordinación coherente de los datos de la observación a través de un lenguaje conciso. El principal interés del Círculo de Viena fue introducir los métodos y la exactitud de la matemática al estudio de la filosofía, estableciendo los fundamentos para la unión de verdad y significado, de modo que el conocimiento por antonomasia es el conocimiento científico. La metafísica, la teoría y la ética fueron excluidas del ámbito del verdadero conocimiento humano.

racionales de los eventos de la realidad natural y social. Desde estos supuestos filosóficos, la teoría es ciencia, la teoría es el objetivo fundamental de la ciencia, considerando que el conocimiento teórico se consigue a través de la descripción de la realidad, de sus elementos y su funcionamiento, de su explicación, formulando hipótesis y estableciendo leyes. La generalización del conocimiento (la teoría), que se produce a partir de la generación de leyes, que implica a su vez la identificación de relaciones de causa-efecto, permite indicar en qué condiciones se producirán los acontecimientos futuros con un cierto grado de probabilidad. Esta posibilidad de predicción y de control es la que señala el grado de nivel teórico del que se dispone en la ciencia. Este concepto de ciencia, en la práctica investigadora, orienta el “método científico”, también denominado “hipotético-deductivo”, que busca consistencias y regularidades cuantificables y empíricas entre los fenómenos. Mediante la observación y el experimento, la investigación trata de validar y contrastar “leyes generales”, capaces de contribuir al conocimiento teórico y al progreso de la ciencia.

El conocimiento científico, desde los presupuestos positivistas, es superior a cualquier otra forma de conocimiento humano, un modo de saber dominante al que hay que hacer referencia y “reverencia” para

conocer la verdad, “neutral y objetiva”<sup>23</sup>. Todo un mito. No es extraño que se haya advertido en esta visión de la ciencia cierta imagen totalitarista (Thuillier, 1983). En efecto, la ciencia, esta visión de la ciencia que bien podría denominarse “cientismo”, parece estar fundamentada en ser el único saber verdadero, parece poder dar respuestas a todas las cuestiones teóricas y poder resolver todos los problemas prácticos y, por consiguiente, parecería legítimo y hasta deseable confiar a los expertos científicos el cuidado de la marcha del mundo y de todos los asuntos humanos.

Si pensamos en el ámbito educativo, la interpretación científica y a menudo mecanicista del mundo que se deriva del enfoque positivista no siempre es posible, ni por supuesto suficiente. Los fenómenos educativos acontecen en contextos naturales y se hallan vinculados a factores históricos, sociales y culturales, cuya explicación no aspira, en principio, a ser universal. La complejidad y singularidad de los fenómenos sociales, humanos, educativos, no pueden reducirse a una mera explicación apoyada en unas leyes con pretensiones de predicción y control de la realidad. Frente a las tesis positivistas, surgieron críticas diversas (antropológicas, sociológicas, fenomenológicas) unidas por cierta aproximación de corte “naturalista”, generando una nueva perspectiva

---

<sup>23</sup> Como es sabido, desde los clásicos griegos, un conocimiento recibe tratamiento de “científico” cuando se sitúa por encima de la simple opinión (“doxa”). Hay una intención explícita, en el conocimiento científico, de superar –no necesariamente de rechazar– el simple conocimiento vulgar, fundado en el sentido común, buscando explicaciones basadas en razones que admitan de algún modo posible su contrastación. El viejo vocablo griego “episteme”, equivalente al término latino “scientia”, alude al conocimiento cierto por causas. Y es pensamiento ya clásico que la ciencia delimita su campo, define su objeto de estudio, emplea la demostración con toda la riqueza metodológica que pueda usar y procura establecer una sistematización de los saberes que le son peculiares. Podría argüirse que el conocimiento científico, a diferencia del vulgar, está sometido permanentemente a la “crítica”. En el conocimiento científico se están buscando constantemente aquellas razones que nos ayuden a interpretar y comprender los fenómenos que estudiamos. Sin embargo, el conocimiento científico no agota las posibilidades de conocimiento que tiene el ser humano. Hay otras formas de racionalidad: práctica, literaria, artística... (Toulmin, Rieke & Janik, 1979; Broudy, 1977). La ciencia no da cuenta de todo.



cualitativa e interpretativa, donde se busca la *comprensión* del significado de los fenómenos sociales y no tanto su explicación expresable en términos “nomotéticos”. Se dio prioridad, de este modo, a los conocimientos relacionados con los problemas reales, más vinculados a los contextos de prácticas humanas, que afectan directamente a los receptores de la investigación. Lo nuclear de la ciencia, desde la perspectiva cualitativa, es desarrollar interpretaciones de la vida social y del mundo desde un enfoque cultural e histórico, contribuyendo a la transformación y la mejora de las condiciones de vida. Un carácter “idiográfico”, consistente en el estudio de lo particular y lo individual sin buscar el establecimiento de leyes universales, se abrió paso así en el mundo de la investigación social y educativa.

### **Lógica y praxis de la investigación científica. Principios epistemológicos contemporáneos**

Este debate paradigmático en el campo de las ciencias de la educación sintoniza, como no podía ser de otro modo, con el que se ha mantenido en la filosofía de la ciencia contemporánea, donde también podemos advertir estas diferentes perspectivas, que suponen determinadas ideas previas a la actividad investigadora y que presentan implicaciones evidentes en la práctica científica. De este modo, ha habido corrientes de pensamiento que han girado en torno a la lógica y la metodología de la investigación científica, como, por ejemplo, el “realismo crítico” de Popper. Por otra parte, podemos considerar las corrientes que se han centrado más en una dimensión psicológica, histórica y sociológica en la epistemología, como es el caso, entre otros, del “contextualismo” de

Thomas Kuhn, del “neomarxismo crítico” de la Escuela de Frankfurt y del “relativismo epistemológico” de Paul Feyerabend.

El proyecto teórico neopositivista, que aspiraba a la unificación de la ciencia, de hecho ha coexistido con la bifurcación inspirada en el idealismo hegeliano y kantiano que distinguía entre “ciencias naturales” y “ciencias del espíritu” (recuérdese, en este sentido, *Einleitung in die Geisteswissenschaften –Introducción a las ciencias del espíritu–*, de Wilhelm Dilthey). El nuevo positivismo moderno, en virtud de su exigencia radical de delimitar perfectamente el marco del “verdadero” conocimiento científico, se vio rebasado por avances ininterrumpidos en el ámbito de la metodología científica, y no sólo en el terreno de las ciencias denominadas humanas o sociales, como pudiera sospecharse inicialmente, sino también en campos tales como la teoría de la evolución, la física de las altas energías, la cosmología, etc. Su aspiración de basar la legitimación de las teorías científicas mediante el “verificacionismo” se ha frustrado de modo semejante a los viejos intentos positivistas de corte inductivista<sup>24</sup>. En este marco se sitúa la influyente obra del eminente filósofo austríaco contemporáneo Karl Raimund Popper (1958, 1983), originariamente relacionado con el Círculo de Viena. Popper mostró su oposición a diversas tesis fundamentales del positivismo lógico, y propuso el criterio de “falsación”, gracias al cual es posible realizar una demarcación entre ciencia y no ciencia. Una teoría que aspire a ser científica no es aceptable

---

<sup>24</sup> Al amparo de las ideas de Auguste Comte, fundador del positivismo, y de diversas obras acerca de la naturaleza del método y de las teorías científicas (A.M. Ampère, *Essai sur la philosophie des sciences*, de 1834; J. Herschel, *A Preliminary Discourse on the Study of Natural Philosophy*, de 1830; W. Whewell, *Philosophy of the Inductive Sciences*, de 1840), John Stuart Mill en su *System of Logic*, de 1843, retomando las antiguas ideas de F. Bacon, hace un alegato del *inductivismo*. Esta postura se cifra en el valor de la experiencia: puesto que no podemos ir más lejos de la experiencia, hay que dejar que ésta se exprese, y así lo inteligible se extraería de los materiales que nuestros sentidos perciben.

salvo que sea falsable o refutable. A la luz del “refutacionismo” popperiano la validez de cualquier formulación científica adopta un carácter provisional.

Influido por Popper, pero manteniendo claras divergencias con él, Thomas S. Kuhn (1962) advirtió la función de la dinámica histórica en la evolución de la ciencia. Para este teórico norteamericano un concepto clave es el de *paradigma*, sobre el que se funda la elaboración de cualquier ciencia<sup>25</sup>. Entiende Kuhn por *paradigma*, el conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Del paradigma se derivan las reglas que rigen las investigaciones. Un paradigma científico resulta inicialmente inalterable e incuestionable; pero cuando los datos aportados por sucesivos estudios científicos demuestran la evidencia de numerosas anomalías y excepciones, entonces el paradigma es sustituido por otro que posibilite una explicación más lograda de esas excepciones. A este cambio Kuhn lo denominó “revolución científica”, la cual conlleva una crisis de los fundamentos anteriores y un cambio de los puntos de vista. Para Kuhn (1989) no hay un criterio “ahistórico” y universal para demarcar la diferencia entre ciencia y no ciencia, el único posible es la aprobación consensuada de la comunidad de científicos sobre el valor de la verdad del conocimiento. La

---

<sup>25</sup> Kuhn caracterizó a las ciencias sociales como “preparadigmáticas”, en el sentido de que no constituían una “ciencia madura”, dado que la comunidad de científicos que las representan, aunque estén en la misma disciplina, no tienen consensuadas unas bases sólidas teóricas y epistemológicas para sus indagaciones y reflexiones, a diferencia de los científicos físicos. Sin embargo, a juicio de diversos autores (Wittrock, Merton, Feyerabend), esta característica de las ciencias sociales no representa una debilidad en su desarrollo, un estado de retraso preparadigmático, sino que probablemente la coexistencia de diversas escuelas de pensamiento sea un estado natural y suficientemente maduro. En cualquier caso, el concepto de *paradigma* se ha aplicado exitosamente en las ciencias sociales, independientemente de la categorización que el propio Kuhn diese en su momento.

ciencia es algo en mutua dependencia con factores sociales y en contextos estructurales.

De inspiración marxista, los autores de la Escuela de Frankfurt<sup>26</sup>, partiendo de un análisis entre la teoría tradicional y la *teoría crítica*, creían que la elaboración de la ciencia no es una cuestión intelectual, sino más bien social, y querían desvelar la naturaleza y el papel de la teoría científica tradicional, descubriendo sus condicionamientos sociales. En el fondo, se postula una emancipación del mecanismo social para acceder a una vida racional y libre, en la medida que la humanidad se perfecciona por una razón inmanente. Así, aparece la *praxis* como plataforma del conocimiento científico. Éste, más que una cuestión estrictamente intelectual, es de carácter social<sup>27</sup>. El conocimiento se construye por hombres concretos en ámbitos culturales también concretos, con intereses delimitados y con problemas determinados que es preciso resolver (Habermas, 1988). De

---

<sup>26</sup> Aunque presenta orígenes diversos, la perspectiva sociocrítica se inicia institucionalmente en Alemania con la creación, en 1922, del Instituto de Investigaciones Sociales por Felix Weil, inaugurado en 1924 por su director Carl Grünberg, sucedido más tarde por Max Horkheimer, quien influyó determinadamente en el grupo de la Escuela de Frankfurt, donde destacaron como primera generación Adorno, Marcuse y Fromm. La etapa más activa e influyente del movimiento abarca desde los años cincuenta hasta los años setenta y ochenta del siglo XX. La figura por antonomasia de la segunda generación es Habermas. La denominación de “teoría crítica” la expuso Horkheimer al realizar una disyunción entre “teoría tradicional” y “teoría crítica”, entre una teoría que acepta el *status quo* y una teoría que pretende cambiar la situación. El pensamiento crítico está fundamentado en el marxismo, completado y modificado con aportaciones del psicoanálisis y la fenomenología. Desde posiciones contrarias al positivismo, considerado la base ideológica de la cultura del siglo XX, se trata de reconsiderar la relación teoría-práctica. Sobre la construcción social del conocimiento y su relación con la autoridad y la ideología, también habría que considerar las aportaciones del estructuralismo francés, de la sociología del conocimiento y de las teorías feministas contemporáneas (Kincheloe y McLaren, 1994).

<sup>27</sup> La *teoría crítica* es *neomarxista*, es decir, adopta una visión renovada de los presupuestos teóricos del pensamiento de Marx. Toda teoría crítica de la sociedad debía ser una teoría emancipada de la filosofía, siguiendo los cánones de las ciencias naturales, según Marx. La Escuela de Frankfurt contempla otras premisas. Considera que las tradicionales categorías marxistas para analizar las funciones ideológicas, asumidas en la actualidad por la técnica y por la ciencia en el proceso reproductivo de las sociedades industriales, no son válidas. Para la Escuela de Frankfurt, la emancipación de un cientifismo como ideología, como representación falsa e interesada de la sociedad, es la premisa más importante para la reconstrucción de la teoría marxista como crítica. Así se explica que la *teoría crítica* asuma como punto básico de sus análisis la crítica de la razón instrumental. La crítica de la ciencia como ideología sustituye a la crítica de la ideología burguesa.

esta forma, la elaboración del conocimiento científico depende del contexto en el que se realice y su valor epistemológico queda referido a la comprensión, explicación y resolución de cuestiones problemáticas de la situación concreta y práctica desde la que se construye y a la que, en definitiva, debe servir.

Apoyado en la idea de que es la realidad la que ha de determinar el método, y no al contrario, Feyerabend defendió una posición radical a favor de la libertad del investigador, llegando incluso a cuestionar el sentido mismo de la metodología, la cual, estableciendo reglas precisas y etapas imprescindibles, acaba por ahogar las posibilidades creadoras de la investigación. El *anarquismo epistemológico* del que nos habla Paul K. Feyerabend en su *Against Method*, de 1970, puso de relieve los aspectos irreducibles a una programación racional en el proceso vivo de la ciencia. La reflexión epistemológica, según el teórico austríaco de la ciencia, habría de reconocer la pluralidad metodológica, el libre uso de ideas provenientes de otras parcelas del pensamiento (religiosa, mágica o metafísica, por ejemplo). Para Feyerabend (1974) es inútil esperar que una teoría pueda quedar ratificada o desmentida por su confrontación con los hechos, porque el sentido mismo de los términos que expresan los hechos en el lenguaje científico está determinado por la teoría. Los conceptos y las interpretaciones dependen del contexto teórico en el que surgen. O sea, una teoría no establece más que los hechos que ella misma es capaz de incorporar, de modo que únicamente la actividad de invención de nuevas teorías permitirá avanzar a la ciencia. No hay métodos de investigación superiores a otros.

En líneas generales, la más reciente evolución de la filosofía de la ciencia se ha distinguido por las polémicas establecidas entre los epígonos

del “racionalismo crítico” de Popper y los seguidores del pensamiento kuhniano y de otros críticos de la lógica de la investigación científica, como los neomarxistas de Frankfurt. En realidad, estas polémicas obedecen a la tradicional distinción epistemológica entre el “contexto del descubrimiento”, relativo al conjunto de elementos que configuran el acto mismo de la praxis científica concreta, y el “contexto de justificación”, referente a las consideraciones que hacen posible legitimar los resultados obtenidos mediante la praxis científica. Un largo debate entre “objetividad” y “subjetividad”. Ha habido esfuerzos teóricos de pretensión integradora con mayor o menor acierto, como el del conocido discípulo de Popper, Imre Lakatos (1983), autor de la teoría de los “programas de investigación científica”, que encuentra complementarias la historia y la filosofía de la ciencia. Lakatos aceptó el *falsacionismo metodológico* de Popper y señaló, con Kuhn, que una teoría nunca es rechazada por la observación ni por un experimento crucial, sino por otra teoría rival. La comunidad científica sustituye una teoría por otra en función del mayor contenido empírico de la segunda, caracterizado por el descubrimiento y la corroboración de algunos hechos nuevos y sorprendentes, pero también por su mayor potencial heurístico. Por tanto, según Lakatos, las teorías tienen que ser evaluadas en la historia en función del *programa de investigación* en el que se insertan, no aisladamente en confrontación con la experiencia.

Por lo común, coexisten diversos enfoques epistemológicos: unos más formalistas, procurando dar razón de la dinámica de las teorías científicas (Sneed, Stegmüller); y otros más decididamente resueltos hacia estudios de corte histórico, cultural, abandonando paulatinamente la

aspiración de codificaciones normativas extemporáneas (Sarton, Koyré, Crombie, Hall...).

Dentro de la concepción historicista de la filosofía de la ciencia, acaso sea particularmente interesante para el ámbito de las ciencias humanas y sociales, la aportación de Larry Laudan (1986). Para Laudan, los científicos siempre investigan dentro de una *tradición de investigación* en la que pueden integrarse diversos programas y teorías. Opuesto al neopositivismo y crítico del enfoque popperiano, Laudan defiende una idea dinámica y diacrónica de la ciencia. Esto significa que los criterios de científicidad cambian a lo largo del tiempo. Los análisis epistemológicos y metodológicos de Laudan se centraron en la noción de “progreso” y no en la de “razón”, postulando que una teoría o una tradición de investigación son más científicas cuanto más contribuyen al progreso, en la medida en que son capaces de resolver más problemas. Cuando Kuhn se refirió a la idea de *paradigma* mencionó tres etapas evolutivas (ciencia normal, crisis de paradigma y revolución), en realidad, en todas ellas hay una tradición de investigación dominante, pero siempre hay otras alternativas. Una tradición se convierte en dominante porque es la que más problemas es capaz de resolver, y por esa razón es la preferida mayoritariamente por los científicos.

Sintetizando, la filosofía de la ciencia contemporánea, especialmente desde la historiografía de la ciencia (Kuhn) y la nueva sociología de la ciencia, ha puesto de relieve diversos aspectos de interés. El primero de ellos es que la ciencia es algo más que pensamiento e ideas, es una actividad (Barnes, 1987). Además de conocimiento, la ciencia es una acción modificadora o transformadora de la realidad o del mundo, y no sólo descriptiva, explicativa, predictiva o comprensiva. En segundo

lugar, la filosofía del conocimiento científico es filosofía de la actividad científica, lo que supone estudiar la ciencia en su contexto, que siempre es social, creciendo así el interés por la “pragmática” de la ciencia. En tercer orden, hay que reseñar la entrada en crisis de dos grandes postulados de la epistemología de la ciencia: la búsqueda de un criterio de delimitación entre ciencia y no ciencia; y la distinción entre contexto de justificación y contexto de descubrimiento. Un cuarto aspecto hace referencia a que la dicotomía entre teoría y observación se deshace, puesto que las observaciones son construcciones humanas. Finalmente, se reconoce que el conocimiento científico se “fabrica”, no se descubre, produciéndose, dentro de este proceso de construcción, una interacción entre la comunidad científica y los agentes sociales que interactúan con ella.

Cierto dualismo epistemológico que se puede observar en los enfoques contemporáneos en general, que podría sintetizarse tal vez en el espectro que va desde el objetivismo hasta el subjetivismo<sup>28</sup>, también se refleja, como ya dijimos anteriormente, de modo particular en las ciencias de la educación. La ciencia y la producción del conocimiento científico no dependen únicamente de factores lógicos o intelectuales, sino también de factores históricos y sociales. La práctica científica no se reduce a la comprobación de hipótesis y a la observación de la realidad para descubrir las posibles leyes que rigen los fenómenos. En la actividad científica adquiere una gran importancia el sujeto (investigador e investigado) para definir problemas, para recoger la información y para delimitar la validez

---

<sup>28</sup> El “objetivismo epistemológico” nos dice que la verdad y el significado residen en los objetos independientemente de conciencia alguna. La “epistemología subjetivista” afirma que el significado depende del sujeto, el objeto no realiza ninguna aportación a la generación de significado. Entre ambas posturas epistemológicas, se encuentra la “epistemología construccionista”, que niega la existencia del significado independientemente de la mente, pero que indica que tampoco el significado se descubre, sino que se construye. Para el construccionismo, el significado, la verdad, no es simplemente “objetiva”, pero tampoco meramente “subjetiva”. Objetividad y subjetividad son mutuamente constitutivas.



misma de los resultados; pero también el contexto en que se desarrolla dicha actividad: teórico, sociológico, histórico, económico, axiológico. Ya no se sostiene la vieja idea positivista de la verdad como correspondencia y reflejo de una realidad estable y mecánica:

Efectivamente, el espíritu humano no refleja el mundo: lo traduce a través de todo un sistema neurocerebral donde sus sentidos captan un determinado número de estímulos que son transformados en mensajes y códigos a través de las redes nerviosas, y es el espíritu-cerebro el que produce lo que se llaman representaciones, nociones e ideas por las que se percibe y concibe el mundo exterior. (Morin, Roger & Motta, 2003, p. 28)

El saber científico no es algo trascendental, sino histórico, relativo y dependiente del contexto. El viejo optimismo epistemológico aún se debilita más si se consideran las propias limitaciones del pensamiento humano. Precisamente, George Steiner encuentra en la imposibilidad de llegar a respuestas definitivas una de las razones posibles para la tristeza (*Schwermut*) del pensamiento, desveladora de su carácter dramático:

En frentes absolutamente decisivos no llegamos a ninguna respuesta satisfactoria, mucho menos concluyente, por inspirado y coherente que sea el proceso de pensamiento, ya sea individual o colectivo, ya sea filosófico o científico. Esta contradicción interna (aporia), esta destinada ambigüedad, es inherente a todos los actos de pensamiento, a todas las conceptualizaciones e intuiciones. Escuchad atentamente el tumulto del pensamiento y oiréis, en su centro inviolado, duda y frustración. (2007, pp. 23-24)

En una investigación española realizada hace unos años sobre la imagen de la ciencia, las prácticas y los hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación (Vélaz de Medrano, 1997), se concluye que prácticamente la mitad de la muestra estudiada afirmaba la dependencia contextual, individual y social, de la investigación educativa, más allá de su vinculación a una dimensión estrictamente lógica.

Investigar científicamente en el ámbito educativo no significa aplicar mecánicamente las exigencias del “método científico”<sup>29</sup>. La complejidad y las singularidades de los fenómenos educativos minimizan la lógica y los ideales del denominado método científico. En la práctica, la investigación educativa ha ido generando modos alternativos o “métodos de investigación educativa” con suficiente entidad, en función de un acercamiento distinto a los fenómenos o procesos investigados. Por consiguiente, no debe extrañarnos que la investigación educativa se caracterice actualmente por una considerable flexibilidad y heterogeneidad de perspectivas, metodologías y resultados, en consonancia con la complejidad de su objeto de estudio, de los contextos en que se desarrollan los múltiples fenómenos educacionales y de la formación científica de los propios investigadores en educación.

### **Sobre el “giro paradigmático” en la investigación educativa**

---

<sup>29</sup> El método científico es la acción de aplicar la lógica inductiva (la observación es la base de la ciencia) y el método deductivo (basado en el silogismo aristotélico y la orientación que sigue para elaborar teorías va de lo universal o general a lo particular y real) para obtener el conocimiento científico en un mismo proceso denominado *método hipotético-deductivo*. En este proceso el investigador necesita ir de los datos a la teoría y de la teoría a los datos. Esta combinación de planteamientos teóricos con la comprobación empírica, propia del método científico, se refleja en los siguientes conocidos pasos: planteamiento del problema, formulación de hipótesis y sus consecuencias, elección de la vía metodológica más adecuada, verificación de la hipótesis e interpretación y generalización de los resultados.

El término “investigación educativa”, identificado con “Educational Research”, de amplia aceptación internacional, hace referencia a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el propósito de que estos sirvan de fundamento para la comprensión de los fenómenos educativos y para la mejora de la educación. De este modo, la investigación educativa está organizada con el fin de garantizar, en la medida de lo posible, la calidad del conocimiento logrado, mediante el uso de ciertos procedimientos que tratan de introducir el rigor científico al proceso investigador. Investigar en educación, pues, implica un proceso o una actividad que reúne varias características: se desarrolla mediante los métodos de investigación; tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas; y se encuentra organizada para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

Tradicionalmente, la investigación educativa se ha asociado a la idea de “pedagogía experimental”, vinculando la experimentación a la ciencia. En la actualidad, la investigación experimental es una modalidad de la investigación educativa; pero esto es algo relativamente reciente. La génesis de la propia ciencia de la educación se halla inequívocamente

vinculada al origen de la pedagogía experimental<sup>30</sup>. En el primer tercio del siglo XX, aproximadamente, el desarrollo experimental de la ciencia de la educación fue notable y las expectativas científicas respecto de la pedagogía experimental eran importantes. El método de la observación para conocer al individuo y aplicar una educación conforme a su forma de ser, cedió el puesto a la experimentación sobre el comportamiento. El estudio del niño fue iniciado, por lo general, sin embargo, por personalidades vinculadas a los ámbitos biológico, médico o psicológico. Sin duda, esta nueva vía metodológica supuso una revolución en la concepción de la pedagogía: la tradicional especulación dio paso a la experimentación, que se presentaba como signo de modernidad<sup>31</sup>. El perfeccionamiento de los instrumentos de observación y cálculo facilitó el

---

<sup>30</sup> Las ideas positivistas influyeron en la fundamentación de la ciencia de la educación, incorporando problemas y metodología experimental al estudio de la educación (García Hoz, 1990). En los primeros años del siglo XX se publican varias obras sistemáticas de pedagogía experimental: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, de E. Claparède, en 1905; *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, de E. Meumann, en 1911; y *Experimentelle Didaktik*, de W.A. Lay, en 1902. La publicación de estas obras sistemáticas de pedagogía experimental está precedida –si bien en algunos casos puede hablarse de obras coetáneas– de varias direcciones de pensamiento entre las que podrían señalarse: la corriente “médico-pedagógica”, la dirección “psicopedagógica” y la corriente “metodológica”. La corriente médico-pedagógica estudió los fenómenos fisiológicos dependientes de la fatiga pero en tanto que producidos por el trabajo escolar. La obra *La fatigue intellectuelle* (1898) de A. Binet y V. Henry, junto a otros trabajos como los de Höpfner, en 1891, los de Bürgestein, asimismo en 1891, y los de Ebbinghaus, en 1897, se insertan en esta corriente. La dirección psicopedagógica muestra una gran preocupación por la psicología evolutiva, en la medida en que del conocimiento de ésta se extraen ventajosas aplicaciones para la práctica pedagógica. Aquí se incluyen trabajos como los de Stanley Hall, que en 1882 fundó el primer seminario pedagógico en la Clark University, o en su propia obra *Adolescence* (1904), o el libro de Marro, *La pubertà*, publicado en Turín en 1897. La corriente metodológica muestra una evidente preocupación por las técnicas e instrumentos de medida pedagógica. En esta dirección de pensamiento quedan incluidos: J. Mck. Catell, que en 1890 utilizó la expresión de “medida mental”, noción ideada por él mismo; Kräpelin y Bourdon, como creadores de instrumentos de medida de los fenómenos psíquicos, y también Gauss y Galton, si bien éstos en el campo matemático; A. Binet, autor de la primera escala de inteligencia; Vaney, creador de la primera escala de instrucción; y E.L. Thorndike, quien, al construir una escala de escritura, posibilitaba las técnicas analíticas en el estudio experimental del trabajo escolar.

<sup>31</sup> Una actitud favorable hacia la ciencia y desfavorable ante la metafísica es un legado del positivismo, que encuentra en ella un signo de progreso. Recuérdese que el término “positivismo” fue acuñado por Auguste Comte en el siglo XIX para designar el conocimiento científico, fase culminante del saber humano, tercera y definitiva etapa del desarrollo del conocimiento humano alcanzada después del período “teológico” y “metafísico”.

desarrollo de la ciencia experimental. A principios del siglo XX, tanto en Europa<sup>32</sup> como en los Estados Unidos de Norteamérica<sup>33</sup>, surgieron obras sistemáticas de pedagogía experimental en las que el método experimental aparece como núcleo de la investigación educativa, así como numerosas iniciativas institucionales que apoyaron la experimentación como vía privilegiada de investigación educativa. La metodología cuantitativa fue prácticamente exclusiva y se insistió en la dimensión estrictamente de laboratorio, desarrollándose este enfoque, con matizaciones procedimentales, durante décadas a lo largo del pasado siglo.

No obstante, no deja de ser curioso apreciar la paralización y escaso o nulo aprovechamiento de los resultados de la pedagogía experimental,

---

<sup>32</sup> Entre la “escuela europea de pedagogía experimental”, cabe mencionar el impulso dado por Raymond Buyse, profesor de la Universidad de Lovaina y continuador del pensamiento de Meumann, insistiendo en el camino experimental de la pedagogía, subrayando su carácter inductivo, objetivo, conciso, cuantitativo y controlable; los trabajos de Landsheere en la Universidad de Lieja; la corriente empírica francesa, continuadora de la obra de Binet, representada por autores como Wallon, Pieron, Zazzo y Mialaret. A nivel institucional, cabría mencionar la fundación, por parte de Claparède en colaboración con Bovet y Ferrière, del Instituto J.J. Rousseau, en Ginebra, actualmente denominado Instituto de Ciencias de la Educación, agregado a la Universidad de Ginebra. En este Centro se desarrolló la llamada “escuela de Ginebra”, de la que formaron parte Dottrens, Descoudres y Piaget.

<sup>33</sup> En EE.UU., Rice fundó en 1903 la “Society of Educational Research”, y había realizado unos años antes, en 1897, la que se considera la primera investigación de pedagogía experimental en los Estados Unidos, por lo que muchos americanos le consideran el creador de la pedagogía experimental, con cierto desconocimiento de lo que había sucedido en Europa. A lo largo del siglo XX, hasta casi la década de los años ochenta, el predominio de la investigación de índole cuantitativa ha sido claro. En ese largo tiempo, las aportaciones al ámbito de la investigación educativa, desde EE.UU., pueden cifrarse en varias direcciones. Ha habido una contribución muy importante a la *maduración de una metodología científica*. En los años veinte, McCall, que sistematizó el método experimental en educación, realizó notables propuestas de diseños experimentales. La primera obra sobre diseños experimentales basados en el análisis de la varianza la realizó Fisher, en 1935, *The Design of Experiments*, que tuvo una enorme influencia en la metodología experimental aplicada a la educación, la psicología, la medicina, la economía, etc. Más reciente, la obra de Campbell y Stanley, de 1963, sobre diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social se convirtió en un referente internacional. Desde el punto de vista institucional, se desarrollaron diferentes *centros de investigación* anejos a las universidades durante la primera mitad del siglo XX, destacando el Teachers College de la Universidad de Columbia (Nueva York). Se crearon sociedades relevantes: National Education Association (NEA), American Educational Research Association (AERA), American Council of Education, National Society for the Study of Education. La Universidad de Columbia desarrolló numerosos estudios experimentales en el campo de la educación, liderados por McCall, Cattell, Thorndike, Gates...; la Universidad de Chicago, igualmente, con las aportaciones de autores como Dewey, Judd, Buswell...

como al respecto denunció Jean Piaget, haciendo balance de su aportación al campo científico de la educación:

La pedagogía experimental que, sin embargo, existe y ha proporcionado ya un gran número de trabajos de valor, aún sigue siendo muda y atestigua la sorprendente desproporción que aún subsiste entre la amplitud o la importancia de los problemas y los medios movilizados para resolverlos. (1981, p. 15)

Posiblemente, estos resultados insatisfactorios se expliquen por el atomismo excesivo que la pedagogía experimental imprimió a sus trabajos, de difícil reconducción en un nuevo pensamiento pedagógico que fue abriéndose camino progresiva e implacablemente en el último tercio del siglo pasado. El planteamiento riguroso de muchos problemas pedagógicos ha contrastado con una ingente cantidad de resultados confusos, a menudo contradictorios, que ha oscurecido más que aclarado muchas cuestiones pedagógicas. Tal vez, porque no se trate de la vía más idónea para el estudio de los fenómenos educacionales.

Durante los años sesenta, se fue tomando conciencia de las limitaciones de la pedagogía experimental, surgiendo nuevas direcciones que generaron un fuerte debate metodológico y epistemológico, que tuvo quizás su punto más álgido en los años ochenta, y que permanece aún inconcluso. No se trata de un debate meramente procedimental acerca de qué instrumentos son los más adecuados para el estudio de la educación, en ese debate están en juego, aparte de la dimensión metodológica, las cuestiones ontológica y epistemológica. Se trata de un “giro paradigmático” que progresivamente ha ido adquiriendo solidez y vigor en

el ámbito de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación en particular.

El “giro paradigmático” al que nos referimos arranca de la tradición interpretativa, también llamada por muchos “naturalista” o “cualitativa”. El *paradigma interpretativo* conforma una tradición investigadora alternativa al paradigma positivista. Las objeciones planteadas al paradigma interpretativo desde la *teoría crítica* dieron lugar a la emergencia de un nuevo paradigma en las ciencias de la educación: el *paradigma crítico*. Incluso, en los últimos años, fruto del debate abierto en la investigación en educación, haciéndose eco del pensamiento postmoderno, podemos hablar de un nuevo paradigma: el *paradigma deconstruccionista*.

#### *El interpretativismo. La compleja refutación del positivismo*

Como es sabido, los distintos modos de desarrollar la ciencia por parte de las comunidades científicas, desde la proverbial aportación de Kuhn, se conocen como “paradigmas”. De este modo, en el campo educativo, se ha aplicado esta visión conceptual para proceder a clarificar el panorama de la investigación en educación (Bredo y Feinberg, 1982; Tuthill y Ashton, 1983; Guba, 1985; Lincoln y Guba, 1985; Shulman, 1986...) Podríamos decir, sintetizando, que un paradigma de investigación se caracteriza por un sistema de creencias o determinados supuestos de partida compartidos por los miembros de una comunidad científica. En este sentido, al tradicional paradigma *positivista* se ha opuesto el *interpretativismo*. El *paradigma interpretativo*, también denominado *naturalista*, surge como reacción al empeño de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales, frente a los postulados del *paradigma positivista*,

hegemónico durante la génesis y buena parte del desarrollo de las ciencias sociales y humanas.

Vinculada a unos contextos comunitarios y sociales, siempre singulares, la naturaleza de los fenómenos humanos y sociales es compleja y cambiante. Esta condición impide la pretendida “objetividad” positivista en el proceso mismo de la investigación y las explicaciones de valor universal sobre la realidad educativa, siempre mediatizada por los contextos y difícilmente encuadrable en esquemas preestablecidos. Apoyado en la *hermenéutica*<sup>34</sup>, la *fenomenología*<sup>35</sup> y el *interaccionismo simbólico*<sup>36</sup>, el *paradigma interpretativo* se decanta por la categoría teleológica de la *comprensión*, frente a la *explicación*. Aunque la emergencia del paradigma interpretativo en las ciencias de la educación es relativamente reciente, sus

---

<sup>34</sup> El término “hermenéutica” procede de la palabra griega “hermeneuein”, que significa interpretar o comprender. El origen del concepto actual puede hallarse en la interpretación bíblica (exégesis) y la necesidad de establecer un conjunto de reglas pertinentes para dicha interpretación (hermenéutica). Esta interpretación incluía no sólo un análisis gramatical, sino también un análisis del contexto histórico de cualquier acontecimiento bíblico. Así, sólo se precisó un paso más para ampliar el concepto de hermenéutica hasta llegar a un nivel de metodología general para la interpretación de los textos (Smith, 1993).

<sup>35</sup> Dos corrientes podemos destacar en la *fenomenología*. Por un lado, la tradición husserliana, *fenomenología eidética*, que enfatiza el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia. De otra parte, la tradición *fenomenológico-hermenéutica*, impulsada por Heidegger, donde se pone de relieve el valor de la historia, de la cultura, de los símbolos y de la comunicación, para la constitución de la conciencia. Enfatizando la comprensión frente a la descripción que sostenía la filosofía de Husserl, Heidegger mantuvo que no era posible eliminar las preconcepciones, ya que son justamente la posibilidad de inteligibilidad o significado. Parece que esta tradición hermenéutica ha tenido mayor impacto en la investigación social.

<sup>36</sup> Desde la tradición filosófica del pragmatismo americano, representada por William James o John Dewey, se fue desarrollando el “interaccionismo simbólico”, por oposición al positivismo y al conductismo, obteniendo un gran despliegue en EE.UU. y en Gran Bretaña durante los años sesenta y setenta del siglo pasado. La corriente del interaccionismo simbólico rechaza la tesis del *funcionalismo estructural* que retrata la sociedad humana como un objeto natural independiente, para mantener que solamente a través del diálogo se puede ser consciente de las percepciones, sentimientos y actitudes de los otros e interpretar sus significados. Al adoptar el rol de otros, como insistió Herbert Blumer, la figura más representativa de este enfoque, se produce una “interacción”. Y es, además, una interacción “simbólica” porque es posible por los “símbolos significativos”, el lenguaje y otras herramientas simbólicas que compartimos los seres humanos y mediante los cuales nos comunicamos. No es difícil establecer vínculos entre el interaccionismo simbólico y la tradición fenomenológico-hermenéutica, desde Heidegger hasta Gadamer o Ricoeur, para la que la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje (Ortiz-Osés y Lancero, 2004).



fundamentos encuentran raíces en la vieja discusión acerca de la científicidad de las ciencias humanas.

La pregunta por la finalidad de la investigación educativa no es baladí. Se trata de una cuestión que permanece abierta en un debate acerca de las orientaciones “explicativa” y “comprensiva” en el ámbito educacional. Estas orientaciones han sostenido un planteamiento bifronte desde las primeras discusiones epistemológicas en torno a la científicidad misma de las ciencias humanas. Para la concepción positivista de la ciencia, aun llegándose a distinguir diversas ciencias (formales, naturales y sociales), solamente hay un método científico válido: el de las ciencias físicas. Se deja de reconocer aquí un estatuto y metodología propia a las disciplinas humanas que, ante el “dato” de las ciencias físicas, ofrecen el problema del sentido y significación improbablemente aprehensible con el exclusivo método científico-positivo. Hay una posición epistemológica diferente, aquella que distingue entre ciencias físicas y ciencias humanas, reconociendo en ambas elementos diferenciadores sin perder su grado de científicidad correspondiente. En esta posición hay una tradición reconocida que, expresamente, arranca del siglo XIX, cuando en el seno de la filosofía idealista alemana, autores como Dilthey o Rickert, entre otros, establecieron la dicotomía epistemológica entre ciencias naturales y ciencias humanas –“ciencias del espíritu” frente a “ciencias de la

naturaleza”, según Dilthey<sup>37</sup> (1980); “ciencia cultural” frente a “ciencia natural”, para Rickert<sup>38</sup> (1943)–. La naturaleza específica de los contenidos de las ciencias humanas, que implican significaciones, intenciones, valores y normas, reclama una metodología peculiar, adecuada para el tratamiento de tales realidades. Estos autores propugnaron una dirección metodológica “comprensiva” e “introspeccionista” que, más que tratar de formular leyes y conceptos generales, se centrara en los conocimientos singulares y particulares. Pero conviene no olvidar que en la consideración estatutaria de las ciencias humanas, se inició al mismo tiempo, de alguna manera, una orientación metodológica “interpretativa”, “hermenéutica”,

---

<sup>37</sup> En la *Introducción a las ciencias del espíritu* de Dilthey no es difícil apercibirse de que la dicotomía referida entre uno y otro tipo de ciencias no es gratuita. Hay en el pensador alemán una profunda convicción de la especificidad espiritual de la esencia del hombre y de la historia. Su obra viene a ser un alegato de la irreductibilidad de los hechos espirituales a las realidades materiales, afirmando que el motivo por el cual se han de separar las ciencias espirituales como una unidad de las de la naturaleza estriba en la profundidad y en la totalidad de la autoconciencia humana (Dilthey, 1980, 39 y ss.) Dado que para el hombre sólo existe lo que es hecho de su conciencia, en su mundo espiritual, que actúa en él de forma autónoma, se halla todo valor y toda finalidad de la vida. Frente al reino de la naturaleza, aparece un reino de la historia en el que, dentro del marco de una necesidad objetiva, surge la libertad. El ámbito, pues, de la “autoconciencia”, de la “historicidad” y de la “libertad” es el propio de las ciencias del espíritu. No se trata de una argumentación metafísica, Dilthey procuró fundamentar las ciencias espirituales en la intuición y la experiencia interna de los hechos de conciencia, fundada a su vez en el irreductible sentimiento de la libertad humana. Esta intuición no es meramente cognoscitiva, sino que se refiere también a los ingredientes afectivos y volitivos de la persona. La intuición, más que una simple representación, es una visión completa de la naturaleza humana. Los objetos de las ciencias del espíritu sólo pueden llegar a conocerse a través del “Verstehen”, de una comprensión especial, de una cierta “empatía”, de una fina capacidad de estimación, innecesaria para las ciencias de la naturaleza.

<sup>38</sup> La tradicional distinción que había realizado Windelband entre “ciencias nomotéticas”, que buscan el establecimiento de leyes generales, y “ciencias idiográficas”, que se ocupan de los fenómenos aislados, individuales, irrepitibles, sirvió a Heinrich Rickert (1943) para exponer su propuesta epistemológica, también dicotómica como en el caso de Dilthey. El discípulo de Windelband estableció la diferencia entre una “ciencia cultural” y una “ciencia natural”, también preocupado por dar carácter científico a las disciplinas culturales y a la historia, frente a las ciencias de la naturaleza, que con el auge del positivismo habían experimentado un considerable desarrollo. Rickert dedujo que, aunque en realidad sólo hay una ciencia en lo referente a los contenidos (el “continuo heterogéneo” de la realidad), cabe hablar de una dualidad metodológica. El pensamiento científico, más allá de una mirada precientífica que solamente ve en ese continuo heterogéneo confusión, precisa aprehender porciones de lo real, no todos sus componentes al mismo tiempo. Cabe apreciar así la realidad como “continua” y “homogénea”, a la manera de la matemática; o, por el contrario, considerar la realidad como “heterogénea”, aunque “discontinua”, al modo que lo hace, por ejemplo, la historia. Ésta y el resto de ciencias culturales enfatizan lo singular e irrepitible, lo “idiográfico”, sirviéndose de la intuición de los valores. En los procesos culturales se halla incorporado siempre algún valor (Rickert, 1943, 45 y ss.).

“estructuralista”, preocupada por mostrar los aspectos esenciales o ideales de la actividad específicamente humana y de sus objetivaciones, mediante la contemplación de lo general y no únicamente de lo irrepetible, subrayando el carácter estructural de las realidades culturales, como pusieron brillantemente de manifiesto Cassirer<sup>39</sup> (1951) y uno de los eminentes discípulos de Dilthey, Spranger (1942).

Las perspectivas ofrecidas por Dilthey, Rickert o Cassirer nos sirven para tener presente los rasgos genéricos de las ciencias humanas, que tienen por objeto de su estudio a las mismas acciones humanas, o bien a los resultados de tales acciones. La naturaleza específica de los contenidos de las ciencias humanas, que implican significaciones, intenciones, valores y normas, reclama una metodología peculiar, adecuada para el tratamiento de tales realidades. No obstante, desde el influjo del enfoque positivista, a las ciencias humanas se las ha considerado frecuentemente una especie de pseudociencias o disciplinas no científicas, por debajo evidentemente de las formales y naturales, “ejemplos” válidos de la objetividad, de la exactitud y de la capacidad de generalización exigibles a cualquier ciencia. La sociología del conocimiento

---

<sup>39</sup> E. Cassirer (1951) persigue la dimensión “objetiva”, “universal”, “impersonal” de la actividad espiritual del hombre, dejando en un segundo plano el aspecto “subjetivo” que habían subrayado Dilthey, Windelband y Rickert. El aspecto “objetivo” de la actividad del espíritu estaría recogido en las obras culturales. La pretensión de Cassirer alcanza a todas las manifestaciones de la vida espiritual realizadas en la cultura (conocimiento científico, arte, lenguaje, religión...). Es fundamental reconocer que los objetos culturales consisten en “entidades simbólicas”, sensibles e inteligibles, subjetivas y objetivas, individuales al tiempo que universales. Lo propio de cualquier contenido cultural es el hallarse configurado de modo que establece una relación entre lo particular y lo universal. En la medida en que son símbolos, las realidades culturales comprenden tres dimensiones entretrejidas: un sustrato físico material, un aspecto expresivo y un correlato esencial, ideal y universal (1951, 89 y ss.) Frente a las ciencias de la naturaleza, que se ocupan principalmente de las “cosas”, las ciencias de la cultura se ven además obligadas a considerar las “expresiones”, puesto que los objetos culturales reflejan “significados”, de manera que no es posible eliminar de tales objetos la vivencia personal del yo, como sí sucede con los conceptos científicos propios del mundo de la naturaleza. En suma, el científico se percibe de que se enfrenta a un “mundo de personas”, no simplemente a un “mundo de cosas”, que exige de él una actitud necesariamente antropomorfa. El método de las ciencias de la cultura no puede ser otro que una hermenéutica sustantiva, realmente compleja y difícil.

también confirmó durante mucho tiempo esta concepción positivista, afirmando, según el criterio contemporáneo predominante de científicidad, la imposibilidad de conocer con neutralidad los procesos humanos y sociales (Mannheim, 1973; Goldmann, 1967), puesto que el científico se hallaría dentro de un contexto social y enlazado necesariamente en una red de valores y de impulsos colectivos. El predominio de una tradición intelectual, en este caso la positivista, acaba por determinar el desarrollo de un paradigma de investigación. Esto explica que la emergencia del paradigma interpretativo en las ciencias de la educación no se haya producido hasta que no se han debilitado los cimientos del paradigma positivista. El desarrollo de la investigación educativa se encuentra vinculado a la evolución de las principales tradiciones intelectuales de cada período histórico.

Ciertamente, los fenómenos humanos, sociales, presentan una mayor complejidad que los físicos, puesto que no están condicionados, a diferencia de estos últimos, simplemente por leyes mecanicistas. La singularidad de cada sujeto, como también de cada situación ambiental, nos advierten, a poco que reflexionemos sobre ello, de una pluralidad enorme de factores (históricos, culturales, políticos, psicológicos, biológicos...) que impiden una sencilla explicación causal. Desde los patrones clásicos del positivismo lógico, se insistió en la crítica epistemológica a las ciencias humanas y sociales, argumentando reiterativamente la escasa objetividad y poca exactitud de las mismas, junto a su tendencia a la construcción de ilusiones y a la “contaminación” ideológica. Precisamente las reacciones, ya mencionadas anteriormente, producidas en el seno de la filosofía de la ciencia de la segunda mitad del siglo pasado, han terminado por reconceptualizar la idea misma de ciencia.

La propia ciencia natural no es absolutamente infalible, objetiva y neutral (Popper insistió en una objetividad relativa, el conocimiento científico debe ser precisamente falible o falsable). El conocimiento científico presenta connotaciones históricas y sociológicas, como han reconocido tantos y tantos epistemólogos contemporáneos referidos más arriba. La pretendida neutralidad de la ciencia no deja de ser un mito, puesto que se halla impregnada de una inexorable carga axiológica, puesto que la ciencia no sólo es un valor, sino que crea necesariamente valores, genera normas de actuación. Los valores tienen relación con el conocimiento científico en tanto que sirven de orientación en el contenido y la metodología de la investigación; e incluso el propio investigador ha de interrogarse, como persona éticamente responsable, por las aplicaciones del descubrimiento científico. Sencillamente, una ciencia distanciada absolutamente de los valores, supone creer en una ciencia no realizada por el hombre. El propio científico, de algún modo, se halla inmerso en la conformación de los términos de su campo. Las “verdades” de las ciencias humanas no se sitúan en la categoría de universales. Aun cuando en todas las ciencias puede hablarse de una interacción sujeto-objeto, mientras que en las ciencias físicas es posible una abstracción del sujeto, en las ciencias humanas, así como en las ciencias de la educación, tal interacción es más compleja e intensa, produciéndose un mayor grado de subjetivismo y una tendencia también más acusada hacia componentes de carácter ideológico.

La tradición interpretativa señala que hay evidentes diferencias ontológicas entre procesos naturales y prácticas humanas. Estas diferencias, que representan el giro lingüístico de la filosofía moderna, se ponen brillantemente de relieve en los trabajos del segundo Wittgenstein (1988). Los procesos naturales son relativamente independientes del

“lenguaje” usado para describirlos, mientras que las prácticas humanas no lo son. Los seres humanos nos distinguimos por nuestra capacidad de construir y compartir significados a través del lenguaje. Mientras que los planetas continúan imperturbablemente sus desplazamientos orbitales en la inmensidad del cosmos, más allá de nuestras descripciones sobre los mismos, las prácticas humanas, en cambio, sí quedan afectadas por nuestras palabras, por nuestro “lenguaje”. El rasgo definitorio de la “acción humana” no reside tanto en su consecuencia comportamental o conductual como en su *significado subjetivo*. La conducta humana está principalmente constituida por acciones, y éstas quedan definidas por tener un sentido para quienes las realizan, convirtiéndose en inteligibles únicamente en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual. Las acciones sociales se hacen inteligibles por referencia a las intenciones de las personas que las realizan y al contexto en el que se desarrollan. Los significados, por tanto, se crean, se cuestionan y se modifican durante el desarrollo de las prácticas humanas, de las prácticas sociales que las personas realizan. Gadamer (1975) insistió en que la hermenéutica, antes que un método para acceder a la realidad, es esencialmente el camino para comprenderla, el modo por que podemos conocernos existencialmente como seres humanos. El encuentro que se produce entre el intérprete y un texto o las expresiones de los demás es un encuentro dialógico, “una fusión de horizontes” en clave gadameriana. La comprensión es, para Gadamer, nuestra manera primordial de ser en el mundo:

La hermenéutica como teoría filosófica concierne a la totalidad de nuestro acceso al mundo (Weltzugang). Pues es el modelo del lenguaje y su forma de realización – o sea, el diálogo – quien

soporta no sólo el entendimiento entre los hombres sino también el entendimiento sobre las cosas de que consta nuestro mundo. (Gadamer, 2004, p.166)

Desde los años setenta del pasado siglo, en el campo de la investigación educativa, ha venido usándose cada vez más el término “filosofía hermenéutica”. La hermenéutica se ha venido presentando así como una filosofía que permite la redefinición y reconceptualización del objeto, del método y de la naturaleza de la investigación, en las ciencias sociales en general, y en las ciencias de la educación en particular. Se ha ido reconociendo, de este modo, la hermenéutica como una filosofía que permitía fundamentar y legitimar aproximaciones interpretativas mediante métodos de investigación focalizados en la comprensión y el significado en contextos específicos:

El viraje hacia la hermenéutica que han venido protagonizando profesionales e investigadores del campo de la educación puede interpretarse como parte de la larga crisis que ha supuesto el serio cuestionamiento de la autoridad del positivismo como fundamento filosófico y metodológico para la acción y la investigación educativa. (Sandín, 2003, p. 61)

*La perspectiva crítica. Más allá de la “conciencia hermenéutica”*

Las aportaciones de la denominada *teoría crítica*, gestada en la Escuela de Frankfurt, han profundizado, como todo el mundo sabe, en el carácter existencial y político de la acción humana. Orientado hacia la creación de una estructura social e institucional más justa, con un decidido propósito de transformar las prácticas educativas, el conocido

*paradigma crítico o sociocrítico* (Carr y Kemmis, 1988) se ha presentado como un paradigma para el cambio, como una investigación cualitativa orientada no meramente hacia el análisis de la realidad, sino hacia la tarea de emancipar, concienciar e identificar el potencial para el cambio.

Podría decirse que, para este paradigma, la conciencia crítica sustituye a la conciencia hermenéutica. Las experiencias vividas pueden estar distorsionadas por una falsa conciencia e ideología. Por lo tanto, el principal interés se centra en desenmascarar las creencias y prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia. Más que comprender se busca cuestionar, antes que leer la situación en términos de interacción se hace en términos de conflicto y opresión. La investigación educativa, desde la perspectiva crítica, está orientada al cambio. La noción de “ideología” es central en los discursos críticos, tanto considerada como cosmovisión, cuanto entendida como representación falseada de la realidad. La orientación crítica trata de demostrar cómo la ciencia, ideológicamente, deforma y distorsiona la realidad social, moral y política, ocultando las causas de los conflictos y sometiendo a las personas a relaciones de poder. Estas relaciones, de naturaleza social e históricamente constituidas, mediatizan fundamentalmente todo el conocimiento. La perspectiva crítica se centra en la conceptualización de los problemas educativos como parte del patrón social, político y económico, mediante el que se desarrollan los procesos educacionales (Popkewitz, 1990). La investigación educativa, desde la óptica crítica, se preocupa por las condiciones sociales, culturales y económicas que producen sesgos en los fenómenos educacionales. La reproducción de opresión de clase social, raza y género han sido los principales focos de interés de la investigación “crítica”. La influencia de las estructuras sociales en la vida humana y,



particularmente, en la educación, es el punto neurálgico de la interpretación crítica. Algunas tendencias de la investigación-acción, como la investigación participativa y cooperativa, representan manifestaciones características del *paradigma crítico* (Bisquerra, 2004), para el cual, si los fenómenos educativos no son neutrales, la investigación en educación tampoco puede serlo.

#### *El enfoque “deconstruccionista”*

En estos últimos lustros, asistimos, en el campo de las ciencias sociales, a una controversia evidente entre los tradicionales valores de la modernidad y los que representan la denominada postmodernidad (Hargreaves, 1997). El proyecto ilustrado, fundado en la fe en la razón y el progreso social, ha sido contestado fuertemente desde el pensamiento postmoderno, que ha rechazado la trascendencia y la ahistoricidad de las categorías fundacionales del pensamiento moderno: la razón, el sujeto, la totalidad y el progreso. El pensamiento posmoderno declara la muerte de esas grandes narrativas modernas y reniega del valor de la razón universal como fundamento para dirimir las cuestiones humanas (Lyotard, 1984). Frente a las grandes verdades del pensamiento moderno emerge una forma de pensamiento vinculado a la certeza de que todo conocimiento es relativo y contingente. Únicamente parece haber una certeza: la negación de lo absoluto. El agotamiento de los principios de la modernidad, que denuncia la postmodernidad, implica en el plano epistemológico la imposibilidad de legitimar los saberes disciplinares como las formas superiores y más racionales de conocimiento (Vattimo, 1986). El pensamiento posmoderno derriba el propio concepto fundacional de epistemología. No hay una Razón universal, absoluta, independiente,

susceptible de ser usada en cualquier contexto y situación que tenga que ser analizado o valorado. La diferenciación moderna entre sujeto y objeto, desde la epistemología posmoderna desaparece, al igual que la propia noción de sujeto que se entiende como construcción social e histórica. Además, no hay posibilidad de hallar un conocimiento desinteresado y objetivo, puesto que el conocimiento del mundo se interpreta siempre previamente desde esquemas conceptuales anteriores vinculados a una tradición concreta y a unas circunstancias determinadas. En el pensamiento posmoderno, el lenguaje adquiere una importancia epistemológica notable porque se considera que es el propio lenguaje el que configura la realidad. Los propios sujetos son constituidos por el lenguaje y no al contrario:

La adopción de una postura teórica postmoderna supone negar la existencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso. En consecuencia, no puede existir acuerdo preestablecido sobre las maneras de comprender cosas que llamamos sistemas sociales, o incluso otras identidades humanas, porque también ellas carecen de una esencia interior más allá del lenguaje, la imagen y el discurso. (Hargreaves, 1996, p. 65)

No cabe duda de que los planteamientos del pensamiento postmoderno suponen un desafío a las bases filosóficas y epistemológicas de las ciencias sociales y humanas. Como han manifestado Bentz y Shapiro (1998), en la comunidad científica el debate permanece abierto sobre diversos interrogantes cruciales no exentos de conflicto que giran en torno a la validez del conocimiento; acerca del valor y propósito del conocimiento; sobre si el conocimiento es descubierto o socialmente

construido y sujeto a deconstrucción y en qué términos; y alrededor de la pregunta por la posibilidad y límites para alcanzar la verdad. Desde luego, el pensamiento postmoderno refleja con claridad la decadencia de los “absolutos” y cuestiona la creencia antigua de que seguir el método correcto garantiza resultados ciertos. El significado de los signos, símbolos y textos, para el pensamiento postmoderno, no es inequívoco, sino temporal e inestable dentro de un proceso continuo de interpretación, en el que tiene gran influencia el contexto y el investigador mismo, más que aquello que los propios textos y símbolos indiquen. Por otra parte, se insiste en que los hechos, significados y teorías son constructos que reflejan el poder provisional de clases sociales, grupos étnicos y géneros en un proceso ininterrumpido de lucha por definir la realidad y el conocimiento, siendo necesario no sólo explicar, interpretar o criticar tales constructos, sino deconstruirlos exponiendo sus bases culturales, históricas y de poder. Tal vez, más que una postura epistemológica “anticientífica”, el pensamiento postmoderno invita a asumir la necesidad permanente de autorreflexión acerca de las propias limitaciones de la ciencia (Usher, 1996). Muchos de los planteamientos postmodernos no parece que pretendan establecer el paso de una forma de conciencia hacia otra más verdadera, sino más bien realizar un ejercicio continuo de interrogación, de duda y de contestación de las evidencias.

*Microfísica del poder. La perspectiva feminista actual: La deconstrucción de la dominación sexista*

Entre las posibles deconstrucciones posmodernas, en el mundo educativo se ha abierto paso en los últimos años el enfoque feminista. Aunque históricamente podemos encontrar referentes como el de la

segunda oleada del movimiento de la mujer en EE.UU. en los años sesenta, el movimiento feminista ha adquirido un poderoso vigor en los últimos años, generándose grupos y asociaciones feministas en múltiples disciplinas y estableciéndose en muchas universidades occidentales los llamados centros para “Women’s Studies”. Dentro del pensamiento feminista existe una heterogeneidad de orientaciones (Tong, 1995), desde la liberal a la posmoderna, pasando por la marxista, la radical, la psicoanalítica, la socialista y la existencialista. Pero, al margen de todas estas orientaciones del feminismo, éste se halla interesado por la creación de un conocimiento que permita el desarrollo de las potencialidades que cualquier mujer posee (Allan, 1993; Mies, 1993). Para tal conocimiento, el enfoque feminista se centra en la construcción de la conciencia crítica de la dominación sexista. Desde esta perspectiva, se afirma que las prácticas educativas y los resultados de los procesos de escolarización están alterados por el sexismo debido a su prevalencia tanto dentro como fuera de las instituciones (Griffiths, 1995). El sexismo distorsiona el modo en que se entiende y se investiga en educación.

En torno a la perspectiva feminista hay un debate abierto sobre su entidad epistemológica y metodológica. En este sentido, Hammersley (1993) ha señalado varias cuestiones clave. Frente al método científico tradicional que se califica como masculino, se subraya la validez de la experiencia personal. Frente al énfasis en la generación de conocimiento, se postula como objetivo central de la investigación la emancipación de la mujer. Se rechaza la distinción jerárquica entre investigador e investigado, en pos de la autenticidad y la emergencia de la conciencia emancipadora. Pero sobre todas las cuestiones que Hammersley enuncia, quizás sobresalga la “omnirelevancia del género” como aspecto esencial de una

metodología feminista, insistiéndose en la preocupación por el género y por la asimetría entre géneros. Se argumenta que las relaciones sociales están claramente estructuradas por las diferencias de posición social de hombres y mujeres y de su acceso al poder. De ahí que el género sea un aspecto esencial en todas las áreas de la vida social, debiéndose prestar especial atención al estudio e implicaciones sociales de esta cuestión.

Se puede discutir acerca de si existen métodos feministas específicos o si la perspectiva feminista simplemente añade nuevas orientaciones a los enfoques ya existentes (Lather, 1992). Roman y Apple (1990) se preguntan: si una teoría y un método de investigación puede considerarse "feminista" únicamente porque sea desarrollado por una mujer o tenga a la mujer por sujeto de investigación; si se puede hablar de teorías y métodos "feministas" porque plantean la cuestión de la subordinación de la mujer en el contexto exclusivo de las experiencias de mujeres; y, finalmente, si se puede asumir que existen similitudes suficientes en las experiencias de las mujeres, según la clase, raza, edad y orientación sexual, como para hablar de una experiencia compartida de subordinación. Posiblemente, hablar de una "epistemología feminista" supondría reconocer que las mujeres teorizan el acto de conocer de forma diferente al hombre, o bien que las mujeres conocen de una forma diferente a los hombres (Crotty, 1998). Pero, en cualquier caso, parece que el feminismo, como postura teórica, ilumina ciertos aspectos epistemológicos de la investigación social. Es preciso ir más allá de los análisis estructurales y sus consecuentes políticas; la predilección por los factores explicativos de corte socioeconómico ha ido en detrimento de las dimensiones personales o biográficas presentes en los contextos de prácticas y se ha desestimado la dimensión microfísica del poder,

particularmente puesto de relieve por los ya numerosos estudios de la mujer.

### **Debate paradigmático y tendencias actuales de la investigación educative**

En los últimos años ha ido revelándose un conjunto de prácticas cognitivas y sociales, tanto en las ciencias naturales como en las sociales y humanas, distintas a la tradicional forma de producción de conocimiento científico inspirada en la física empírica y la matemática newtoniana (Gibbons *et al.*, 1997). En el modo tradicional de producción del conocimiento científico se plantean y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por los intereses, primordialmente académicos, de una comunidad científica. Tal producción de conocimiento ha sido regularmente disciplinar, homogénea, organizada jerárquicamente y el control de calidad ha estado determinado por los juicios de los propios miembros de la disciplina. La nueva forma de producción de conocimiento se aproxima a los problemas reales que afectan de manera directa a los receptores de la investigación. Constituye un modo de investigación preocupado por las consecuencias de la propia investigación, en el que participan distintos investigadores en colaboración. Se trata de un nuevo modo de producción del conocimiento vinculado a la interdisciplinaridad y a la transdisciplinaridad, se caracteriza por su heterogeneidad y puede considerarse más heterárquico y transitorio. Mayoritariamente, los intereses temáticos de la investigación educativa están muy vinculados actualmente a demandas sociales muy determinadas: el cambio de una sociedad industrial a una sociedad de la información, las

exigencias de la calidad de vida en el Estado de Bienestar, la emergencia del interculturalismo, etc.

La complejidad misma de la realidad educativa determina la existencia de múltiples enfoques a la hora de definir y abordar su estudio. En el terreno de la práctica investigadora esto supone la existencia de diversas modalidades de investigación, de diferentes opciones teóricas, que pueden dar lugar a la consideración “multiparadigmática” de las ciencias de la educación (Bisquerra, 2004). Pero algo parece emerger con fuerza de todo ese panorama paradigmático: el modo de producir el conocimiento ha cambiado. Se ha pasado de la preocupación por la generación de conocimiento a la preocupación por las implicaciones sociales de la generación de conocimiento. En este sentido, los escenarios de investigación educativa, más que nunca, se amplían. Se precisa extender la investigación a contextos no sólo institucionales, sino también comunitarios, espacios de la vida cotidiana. Los estudios internacionales también adquieren más valor, comparando situaciones sociales diferentes.

Los enfoques que hemos presentado como pertenecientes al “giro paradigmático”, insertados en el modo actual de producción del conocimiento científico, pugnan entre sí para tratar de fundamentar y orientar la investigación educativa. Es difícil prever cuál será el desenlace de esta rivalidad, de la que no está excluida, con todo, la perspectiva positivista o pospositivista (Guba y Lincoln, 1994). Existen diferencias sobre la naturaleza de la indagación preferentemente cualitativa: comprender, emancipar, deconstruir. Incluso también las hay desde la perspectiva de la naturaleza de la realidad, como hemos mostrado en este trabajo. En medio de este cruce de caminos, y considerando tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa, algunos apuestan por la

*unificación*<sup>40</sup>, otros por la *complementariedad*<sup>41</sup> y, finalmente, otros aseguran la *incompatibilidad*<sup>42</sup> paradigmática (Walker & Evers, 1997).

Tal vez, en los niveles epistemológicos, haya que considerar que existe cierta inconmensurabilidad (Guba & Lincoln, 1994); pero, en los niveles metodológicos, puede haber mayor integración y acercamiento entre paradigmas. En efecto, un paradigma supone una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Un paradigma implica una determinada manera de concebir e interpretar la realidad. Conforman una visión del mundo compartida por un grupo de personas, presentando un carácter socializador. Ahora bien, si se afirma que el paradigma posee un carácter normativo exclusivo en lo referente a los métodos y técnicas de investigación a utilizar, creemos que se va demasiado lejos. No tiene por qué haber una relación unívoca entre paradigma y métodos y técnicas de investigación a emplear. Desde una perspectiva próxima al constructivismo, por ejemplo, se afirma que tanto los métodos cuantitativos como cualitativos pueden ser usados de forma apropiada dentro de cualquier paradigma de investigación (Guba & Lincoln, 1994, p. 105).

El debate paradigmático de la integración se presenta entre dos posturas opuestas: *epistemológica* y *técnica*. Bericat (1998) ha utilizado la metáfora de “la doble pirámide de la investigación social” para referirse a dos tradiciones sólidas de investigación, la cuantitativa y la cualitativa. La

---

<sup>40</sup> Para los defensores de la unidad epistemológica de la ciencia no existen diversos paradigmas. Consideran que el concepto mismo de “paradigma” es erróneo. Proclaman la existencia de una unidad epistemológica en la investigación educativa, en función de los problemas prácticos a los que se dirige.

<sup>41</sup> Desde la perspectiva de la complementariedad de paradigmas, se reconoce que tienen una base ontológica y epistemológica diferente, pero se apoyan y complementan en el proceso investigador.

<sup>42</sup> La tesis de la incompatibilidad de paradigmas se basa en la inconmensurabilidad epistemológica. No es posible proporcionar un método racional para juzgar entre los diversos paradigmas.



cúspide equivale al componente metateórico, mientras que las bases equivalen al componente empírico. A la parte alta de la pirámide (en el extremo, un punto) corresponde el máximo de coherencia discursiva (ontológica, epistemológica y metateórica) de una perspectiva de investigación social. Como contrapartida, a mayor altura más distanciamiento de la realidad social y mayor riesgo de proyección de la mirada del investigador sobre el mundo empírico. Las partes bajas de la pirámide son más amplias, más plurales e incoherentes; pero están más cerca de la realidad (la base de la pirámide toma contacto con la realidad). La postura *epistemológica* se caracteriza por la coherencia vertical y horizontal del método. En la postura *técnica*, los criterios de coherencia vertical y horizontal son más flexibles. Las posibilidades de integración, señala Bericat, únicamente pueden ser resueltas en el plano metodológico, evitando de ese modo el riesgo de un discursivo fundamentalismo paradigmático y el peligro de un pragmático relativismo técnico:

Metafóricamente expresada, la defensa metodológica de la integración acepta la posibilidad de construir diseños utilizando elementos de ambas pirámides, pero siempre y cuando la nueva construcción sea en sí misma coherente, es decir, disponga de una estructura propia que otorgue al edificio suficiente estabilidad y funcionalidad. (Bericat, 1998, p. 41)

Una investigación puede presentar elementos de carácter cuantitativo y de carácter cualitativo y encajar prácticamente en cualquier paradigma. Son los aspectos metateóricos, epistemológicos y ontológicos de la investigación los que terminan dando sentido a la misma. Refiriéndose a la investigación cualitativa, desde una preocupación patente por mejorar la práctica educativa, y no sólo describir relaciones y valorar

sus circunstancias, Eisner afirma no conocer método alguno para llevar a cabo la indagación cualitativa en general o la crítica educativa en particular. No hay, a su juicio, un cuerpo codificado de procedimientos que nos cuente algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del ámbito educativo. Aunque a los amigos de recetarios pudiera parecerles desalentador, él mismo lo que ofrece en su obra son consideraciones para la investigación educativa, una serie de heurísticas y no un conjunto de algoritmos:

La razón de la parquedad de las prescripciones metodológicas está relacionada con la naturaleza de la propia indagación cualitativa. Primero, la indagación cualitativa ocupa un lugar privilegiado en lo idiosincrásico, en la explotación de los esfuerzos únicos de los investigadores, en lugar de la estandarización y en la uniformidad. Por lo tanto, los investigadores que estudian escuelas o aulas, y que se ocupan de ese oficio llamado trabajo de campo, harán cosas de manera que las doten de sentido, según el problema en que estén interesados, el talento que posean y el contexto en el que trabajen (Eisner, 1998, p. 197).

Investigar en educación requiere una visión profunda no sólo de los métodos, sino de las cuestiones epistemológicas y ontológicas con ella relacionadas. Una opción metodológica implica implícitamente una postura ontológica y epistemológica determinada, pero también puede responder a un mero desorden conceptual. Investigar siempre es un ejercicio de reflexión, la interacción entre ideas filosóficas y trabajo empírico define la investigación social de alta calidad. Aunque la sofisticación filosófica no es la principal tarea de las ciencias sociales, la investigación social carente de una reflexión informada filosóficamente se

desarrolla irreflexivamente, haciéndose cuestionable la propia idea de “investigación” (Alvesson y Sköldberg, 2000). En este sentido, seguramente es precisa una nueva forma de socialización de los investigadores en educación, aspirando a hacer posible el nuevo modo de producción de conocimiento.

*Explicación y comprensión* constituyen dos categorías en torno a las cuales se han constituido los principales enfoques de investigación social que imprimen miradas particulares a los fenómenos educativos, objeto de estudio. Para la orientación *explicativa*, la realidad educativa es única, viene dada, y los datos hay que descubrirlos y analizarlos objetivamente. El conocimiento científico tiene que estar fundado en la medición rigurosa de los fenómenos educativos y en la objetividad a lo largo de todo el proceso investigador. En cambio, desde la orientación *comprensiva* se contempla la realidad educativa como algo que se construye, no que se descubre, o sea, se trata de una realidad que viene dada por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran mediante su propia vivencia. Por lo demás, el interés en comprenderla para transformarla exige una percepción holística de la realidad educacional. Más que explicaciones casuísticas, las ciencias de la educación reclaman relaciones entre factores determinados, razonamientos fundados, trabajos con formas y estructuras, apertura al mundo de la vida y reconocimiento de la complejidad. Refiriéndose a Gaston Bachelard, Edgar Morin y sus colaboradores nos advierten de que:

el obstáculo para el aprendizaje del conocimiento científico no es el error, sino la fijación de un conocimiento envejecido. (Morin, Roger & Motta, 2003, p. 31)

La naturaleza de la investigación educativa se ha ido apreciando cada vez más en el contexto de la complejidad que verdaderamente representan los fenómenos educativos (CERI, 1995). Este reconocimiento de la complejidad nos invita, finalmente, a estar atentos a nuevas posibles vías de pensamiento sobre cómo llegamos a conocer y exploramos las formas mediante las que hacemos público el saber. Porque como dice un anónimo, que recoge Elliot W. Eisner al inicio del octavo capítulo de su obra *El ojo ilustrado*: “la negación de la complejidad es el comienzo de la tiranía”.

### **Bibliografía**

- Allan, H. (1993). Feminist: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 18, N° 10, pp. 1547-1553.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Barnes, B. (1987). *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor.
- Bentz, V. M. & Shapiro, J. I. (1998). *Mindful Inquiry in Social Research*. London: Sage.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bredo, E. & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Philadelphia University Press.
- Broudy, H.S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. In R.C. Anderson *et al.*, *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 1-17). New Jersey: Laurence, Erlbaum Associates.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Cassirer, E. (1951). *Las ciencias de la cultura*. México: FCE.
- Ceri (1995). *Educational research and development. Trends, issues and challenges*. Paris: OCDE.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza Universidad. Prólogo de José Ortega y Gasset.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Feyerabend, P. K. (1974). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2004). Hermenéutica. Voz incluida en A. Ortiz-Osés & P. Lanceros (Dir.): *Diccionario de hermenéutica. Una obra interdisciplinaria para las ciencias humanas* (p. 166). Bilbao: Universidad de Deusto, 4ª ed..
- García Hoz, V. (1990). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goldmann, L. (1967). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Griffiths, M. (1995). Making a difference: feminism, post-modernism and the methodology of educational research. *British Educational Research Journal*, Vol. 21, N° 2, pp. 219-235.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guba, E. G. (1985). The context of emergent paradigm research. In Y. S. Lincoln & E. G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (pp. 79-104). Beverly Hills (California): Sage.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hammersley, M. (Ed.) (1993). *Social research. Philosophy, politics and practices*. London: Sage.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 312, pp. 111-130.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research* (pp. 138-157). London: Sage.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, Vol. 31, N° 2, pp. 87-99.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas: Hacia una teoría del crecimiento científico*. Madrid: Encuentro.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (California): Sage.
- Liotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mannheim, K. (1973). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Madrid: Aguilar.
- Mies, M. (1993). Towards a methodology for feminist research. In M. Hammersley (Ed.), *Social research. Philosophy, politics and practices* (pp. 64-82). London: Sage.
- Morin, E., Roger, E. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz-Osés, A. & Lanceros, P. (Dir.) (2004). *Diccionario de hermenéutica. Una obra interdisciplinaria para las ciencias humanas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 4ª ed.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel, 8ª ed. (1ª ed. en francés, en 1969).

- Popkewitz, T. S. (1990). Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 46-66). London: Sage.
- Popper, K. R. (1958). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson & Co. Ltd.
- Popper, K. R. (1983). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.
- Rickert, H. (1943). *Ciencia cultural y ciencia natural*. Madrid: Espasa-Calpe. Prefacio de José Ortega y Gasset.
- Roman, L. G. & Apple, M. W. (1990). Is naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research. In E. W. Eisner and A. Peshkin (Eds.): *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate* (pp. 38-73). New York: Teachers College Press.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Shulman, L. S. (1986) Paradigms and research programs in the study of teaching: A Contemporary Perspective. In M. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, McMillan, Third Edition, pp. 3-36.
- Smith, J. K. (1993). Hermeneutics and qualitative inquiry. In D.J. Flinders and G.E. Mills (Eds.): *Theory and Concepts in Qualitative Research. Perspectives from the Field*. New York, Teacher College Press, pp. 183-200.
- Spranger, E. (1942). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Madrid: Siruela.
- Thuillier, P. (1983). *La trastienda del sabio profusamente ilustrada*. Valencia: Fontalba.
- Tong, R. (1995). *Feminist thought: A comprehensive introduction*. London: Routledge.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1979). *An Introduction to Reasoning*. London, Collier McMillan.

- Tuthill, D. & Ashton, P. (1983). Improving educational research through the development of educational paradigms. *Educational Researcher*, Vol. 12, N° 10, pp. 6-14.
- Usher, R. (1996) A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott and R. Usher (Eds.), *Understanding Educational Research* (pp. 9-32). London: Routledge.
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vélaz de Medrano, M.C. (1997). Imagen de la ciencia, práctica y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación. *Revista de Investigación Científica*, 312, pp. 193-226.
- Walker, J. C. & Evers, C. W. (1997). Research in education: Epistemological issues. In J.P. Keeves (Ed.): *Educational research, methodology, and measurement: An International Handbook*. Oxford, Pergamon, 2ª ed., pp. 22-31.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.



## NOTA BIOGRÁFICA DOS AUTORES

MARIANA GAIO ALVES – Licenciada em Sociologia pelo ISCTE, realizou Mestrado e Doutoramento em Ciências de Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento, na FCT/UNL (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa). É, actualmente, Professora Auxiliar na FCT/UNL e Investigadora na UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento) da mesma Faculdade. Lecciona diversas disciplinas de cursos de Mestrado e Doutoramento nas áreas da Sociologia da Educação e das Ciências de Educação. Tem vindo a publicar textos em livros e em revistas nacionais e internacionais resultantes dos seus principais interesses de pesquisa em que se incluem os temas da inserção profissional, relações entre educação e trabalho, ensino superior, aprendizagem ao longo da vida e violência em meio escolar.

NAIR RIOS AZEVEDO – Licenciada em Psicologia pelo ISPA, com pós-graduação em Educação pela Universidade de Stanford e Mestrado em Desenvolvimento da Criança pela FMH da Universidade Técnica de Lisboa. É doutorada em Ciências da Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento, pela FCT - Universidade Nova de Lisboa (UNL). Actualmente é Investigadora Auxiliar na UIED – FCT/UNL onde está envolvida em projectos de investigação sobre contextos e processos de desenvolvimento e sobre formação de professores. Tem leccionado em cursos de formação de professores (formação inicial e pós-graduada) e em cursos de Doutoramento em Ciências da Educação.

JOAQUIM COELHO ROSA - Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Lovaina, doutorado em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa, pós-graduado em Gestão para Executivos, pela Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa. Foi assistente de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Professor Auxiliar da

Universidade Católica Portuguesa e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Director da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação João de Deus; investigador da Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento e da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem; Presidente do Instituto de Inovação Educacional, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação, Vice-Presidente da CIVITAS, Associação para a Promoção e Defesa dos Direitos do Cidadão (filiada na FIDH – Fédération Internationale des Droits de l'Homme) e consultor internacional em questões de cidadania, direitos humanos e serviço público.

TERESA NICO GONÇALVES - Investigadora Auxiliar da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, onde está envolvida em diversos projectos de investigação. Tem desenvolvido investigações na área da Teoria da Educação, nomeadamente sobre educação e desenvolvimento cognitivo, educação e complexidade e questões epistemológicas relacionadas com a investigação em educação. Desenvolve actualmente investigação sobre formação de professores, desenvolvimento e identidade profissional docente. Doutorou-se em ciências da educação pela Universidade de Sevilha, foi bolsista de doutoramento e pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Foi assistente da Escola Superior de Educação de Beja.

ANA TERESA BRITO NASCIMENTO - Foi Educadora de Infância e Educadora de Educação Especial entre 1986 e 2001. É docente na ESEI Maria Ulrich, desde 1999, no domínio da Educação Especial e Inclusão (Formação inicial, complementar e pós-graduada). Actualmente, integra o Conselho de Direcção da ESEI Maria Ulrich, é Coordenadora do Mestrado em Intervenção Precoce e co-coordenadora do Mestrado em Dificuldades de Aprendizagem –

Desenvolvimento Sócio-Cognitivo. É membro da equipa formadora e do Conselho Científico do Centro Brazelton Portugal. Investigadora na Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento (FCTUNL), é doutorada em Estudos da Criança – Educação Especial, pelo Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

MARIA DO LORETO COUCEIRO – Doutorada em Ciências da Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT/UNL) e pela Universidade François Rabelais, Tours (França). Investigadora da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), da FCT/UNL. Foi docente nos Cursos de Mestrado Educação e Desenvolvimento da FCT e colaboradora do Mestrado Formação de Adultos da FPCE da Universidade de Lisboa, sendo orientadora de dissertações de Mestrado e Doutoramento. Foi co-responsável pela concepção, organização e execução do Mestrado Formação e Desenvolvimento Sustentável, realizado no Brasil, no âmbito de uma Convenção entre a Universidade Nova de Lisboa e a Université François Rabelais de Tours. No âmbito da Profissionalização e Serviço, foi Orientadora Pedagógica e responsável pelo módulo Desenvolvimento Curricular na FCT/UNL.

ELISABETE XAVIER GOMES - Investigadora da UIED Doutoranda em Ciências da Educação na FCT, Universidade Nova de Lisboa, onde desenvolve a investigação sobre processos contemporâneos de educação de crianças, no contexto das cidades. Entre 1997 e 2006, trabalhou na formação inicial de professores e educadores no Instituto Politécnico de Beja, onde integrou a equipa de construção das Cartas Educativas de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (2003-2006). Interessa-se por abordagens relacionada com a educação escolar e não escolar, e por construções transdisciplinares destes fenómenos humanos, sociais e políticos como são os educativos.

CLÁUDIA NEVES - Doutorada em Ciências da Educação pela FCT, Universidade Nova de Lisboa onde desenvolveu investigação comparada sobre o tema das Estratégias Políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida na União Europeia. É também investigadora da UIED – Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento, FCT, Universidade Nova de Lisboa. Continua a desenvolver os seus interesses e reflexões em torno das Políticas de Educação, na Aprendizagem ao Longo da Vida, União Europeia e o papel dos actores no processo de decisão política em educação.

RAQUEL VIEIRA - Licenciada em Matemática (Ensino de) em 2003 pela Universidade de Aveiro, aprofundou a história da matemática com a tese de mestrado intitulada “As secções cónicas na obra de José Anastácio da Cunha” sob orientação do Professor Doutor Helmuth Malonek, em 2006, na mesma Universidade. Desde 2007 que é docente da Escola Superior de Educação de Torres Novas, leccionando diversas disciplinas do seu ramo científico na Licenciatura de Ensino Básico e orientando projectos finais de curso das Licenciaturas de Educação de Infância e de Ensino Básico do 1º Ciclo. Desde 2006 que é formadora no CNO do CFP de Tomar nas áreas de Matemática para a Vida e Sociedade, Tecnologia e Ciência onde tomou contacto, pela primeira vez, com a realidade da Formação de Adultos. Em 2007 iniciou o seu Doutoramento em Ciências da Educação na FCT-UNL, onde pretende aprofundar temas relacionados com a Educação ao Longo da Vida, colaborando com a UIED e sendo orientada pela Professora Mariana Gaio.

ANTONIO BERNAL GUERRERO - Doutor em Filosofia e Ciências da Educação, com Prémio Extraordinário. Catedrático E. U. de Teoria da Educação da Universidad de Sevilla. Coordenador do Grupo de Investigação Pedagógica da Pessoa, na mesma universidade. Foi director do Departamento de Teoria e

História da Educação e Pedagogia Social, da Universidad de Sevilla. Perito de várias agências de avaliação espanholas e *referee* de diversas revistas de impacto internacional. Membro da Sociedad Española de Pedagogía, da European Research Association e do Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (comunidade de investigadores na área da teoria da educação em Espanha). Recebeu por diversas vezes a distinção em Excelência Docente da Universidad de Sevilla.. Autor e co-autor de diversos livros e numerosos artigos. Actualmente as suas investigações centram-se em: questões epistemológicas no âmbito da educação, processos gerais configuradores da identidade e as suas implicações formativas (tanto em estudantes como em professores), a configuração das competências sistémicas da pessoa e educação moral.