

PENSAR A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CONTRIBUTOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, DO CURRÍCULO E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

THINKING ACTION RESEARCH: CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL POLICIES, CURRICULUM, AND SCHOOL ORGANIZATION

Pedro Duarte¹ [<https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>]

¹Escola Superior de Educação do P.Porto, Portugal, pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

O presente ensaio procura contribuir para uma discussão mais fundamentada sobre a investigação-ação no âmbito dos estudos em educação, problematizando, especificamente, a sua relação com três campos de investigação — o currículo, as políticas educativas e a organização escolar. Para o efeito, discutem-se, em primeiro lugar, as tensões epistemológicas e metodológicas que historicamente dificultaram o reconhecimento da investigação-ação como opção científica legítima, nomeadamente a sua incompatibilidade com posturas de matriz (neo)positivista. Seguidamente, conceptualizam-se os três campos de estudo, evidenciando as suas preocupações científicas próprias e os pontos de convergência epistemológica que os aproximam. Por fim, argumenta-se que a investigação-ação, longe de se reduzir a uma postura praticista ou técnica, pode constituir-se como uma estratégia potencialmente democratizante da construção de conhecimento educativo, contribuindo para uma análise mais situada, multiperspetivada e comprometida com a transformação das realidades pedagógicas, organizacionais e políticas em que os diferentes agentes educativos se inscrevem e intervêm.

Palavras-chave: Investigação-ação; currículo; políticas educativas; organização escolar.

Abstract

This essay seeks to contribute to a more grounded discussion on action research within the field of educational studies, specifically problematising its relationship with three research domains — curriculum, educational policy, and school organisation. To this end, the epistemological and methodological tensions that have historically hindered the recognition of action research as a legitimate scientific option are first examined, particularly its incompatibility with (neo)positivist frameworks. The three fields of study are then conceptualised, highlighting their specific scientific concerns and the epistemological convergences that bring them closer together. Finally, it is argued that action research, far from being reduced to a practicist or technical stance, may constitute a potentially democratising strategy for the construction of educational knowledge, contributing to a more situated, multi-perspectival analysis committed to the transformation of the pedagogical, organisational, and political realities in which the different educational agents are inscribed and intervene.

Keywords: action research; curriculum; educational policy; school organisation.

INTRODUÇÃO

Como identificaram Amado (2011) e Stoer e Cortesão (2001), a investigação em educação autonomizou-se como campo científico, com um estatuto epistemológico próprio. Ainda assim, o fenómeno educativo está associado a uma certa permeabilidade do senso comum, o que, por vezes, obscurece a necessidade de um debate sobre o estatuto científico subjacente aos estudos em educação, bem como dos seus contributos para os múltiplos fenómenos e experiências educativas. A este propósito, poder-se-á defender que “um primeiro e decisivo passo conducente a uma inteligibilidade própria das Ciências da Educação, e para a constituição do seu estatuto científico, assente na necessária “ruptura” com o senso comum, isto é, com as noções simplistas e redutoras de Educação” (Amado & Boavida, 2008, p. 201). Acredito que esta ideia é particularmente premente para a investigação em educação – no seu sentido pleno – e, em especial, para a investigação-ação que, por vezes, se confunde com a ideia de uma reflexão mais ou menos fundamentada e, consequentemente, assume uma natureza epistemologicamente mais pobre, com finalidades difusas (Duarte & Moreira, 2021) que dificilmente contribuirão para esta rutura e para a legitimação do estatuto científico subjacente aos estudos em educação.

Com este texto, procurarei avançar com uma problematização especificamente associada à investigação-ação e à sua relação com a investigação em educação. Recuperando, uma outra vez, os contributos de Amado e Boavida (2008), as Ciências da Educação são caracterizadas por serem uma “família das disciplinas científicas” (p. 197). Como tal, integrarão contributos de campos de investigação mais particulares que tanto decorrerão de áreas científicas tradicionalmente mais associadas às Ciências Sociais e Humanas (como a sociologia e a psicologia) e outras relacionadas às “ciências específicas da Educação” (como as didáticas ou a avaliação pedagógica). Para este texto, recuperarei três domínios de investigação que constituem esta família: as políticas educativas, o currículo e a organização escolar. Esta opção é deliberada, de modo a ilustrar como áreas científicas que, tradicionalmente, não se associam à investigação-ação podem, no âmbito dos estudos em educação, recorrer e valorizar esta estratégia geral de investigação, legitimando-a, sem se descaracterizar ontológica ou metodologicamente.

Nesse sentido, a arquitetura deste ensaio organiza-se em três eixos fundamentais. No primeiro, explorarei a densidade ontológica e metodológica da investigação-ação, refletindo sobre os seus alicerces epistemológicos na investigação em educação. Nesta primeira secção problematizarei como esta estratégia investigativa pode afastar-se das conceções que a limitam a um reducionismo praticista ou tecnicista, reivindicando, em contrapartida, a sua matriz emancipatória e o seu potencial na co-construção contextualizada e eticamente implicada de conhecimento. Na segunda secção, conceptualizarei as três áreas de estudo em debate — políticas educativas, currículo e organização escolar —, analisando as suas singularidades científicas e as suas tensões inerentes. Por fim, na terceira secção, discutirei a possibilidade de articulação da investigação-ação com estes três campos de estudo, advogando a necessidade de não se reduzir a investigação-ação a uma utilidade instrumental ou à mera resolução de problemas contextualizados. Em síntese, com este trabalho procurarei debater como a Investigação-ação, em educação pode enquadrar uma investigação rigorosa, situada e sistemicamente comprometida que contribua para o desenvolvimento profissional e organizacional, assim como para uma democratização do conhecimento.

1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: TENSÕES EM DEBATE

A investigação-ação é uma opção metodológica particularmente pertinente, no âmbito da investigação em educação, apesar de, historicamente, ter sido criticada e tida como uma opção secundária, de menor valor epistémico ou, até mesmo, acientífica (Cohen et al., 2018; Tarozzi, 2022). As críticas à investigação-ação foram, e ainda são, variadas. A este

propósito, e recorrendo ao trabalho de Amado (2017), destacarei três ideias que, acredito, contribuem para enquadrar as posturas que apresentam maior dificuldade em reconhecer, aceitar e/ou valorizar a investigação-ação, em particular no âmbito dos estudos em educação:

- (i) a própria natureza desta estratégia geral de investigação, que exige uma proximidade efetiva e de interdependência entre o estudo e a ação; historicamente, as ciências sociais, e entre elas as ciências da educação, procuraram legitimar-se através de uma separação entre o campo da realidade social e o campo do seu estudo, entre participantes e investigadores, entre observadores e observados. Esta distância, própria de uma matriz mais conservadora dos processos de investigação, era tida como condição necessária para a validade, e consequentemente, para a cientificidade do conhecimento; sem esta cisão, não estaríamos, portanto, perante conhecimento científico, mas perante formas mais parcas de conhecimento. Assim, esta postura entende como inconciliável o desenvolvimento de projetos assentes na investigação-ação e a procura de conhecimento científico.
- (ii) a redução – e circunscrição – da investigação-ação à ideia de estratégia de 'resolução de problemas' ou de 'aperfeiçoamento da prática'. De acordo com tais posturas, a investigação-ação não se traduz na construção de conhecimento, nem sequer assume essa finalidade. O seu foco será, estritamente, no plano da prática, de intervenção cíclica e melhoria técnica. Portanto, os profissionais recorrem ao desenho característico da investigação-ação, em particular à ideia de espiral que requer uma sequência cíclica, pressupondo o desenho da intervenção, a ação e a reflexão sobre a ação, para se aperfeiçoarem tecnicamente e para aprimorarem a sua intervenção profissional. Não se reconhece, por conseguinte, a possibilidade ou adequabilidade de esse processo conduzir a (novo) conhecimento.
- (iii) em linha com o identificado em ii, mas assumindo uma ligeira flexão, existe uma outra postura que, reconhecendo já a possibilidade de a investigação-ação conduzir a conhecimento, estreita esse conhecimento à ideia de conhecimento prático. Por outras palavras, ainda que se reconheça a investigação-ação como uma opção científica legítima, circunscreve-se a sua cientificidade ao conhecimento tido como prático, da ou para a ação, contextualizado. Consequentemente seria conhecimento que em nada contribuiria para uma verdadeira teorização, nem facilitaria uma problematização de fenómenos mais abrangentes ou sistémicos, que não se encontrem estrita e circunscritamente relacionados com a ação. Por isso, no âmbito das ciências da educação, a investigação-ação associar-se-ia a processos que, por exemplo, visariam uma testagem, em contexto real, de teorias previamente estabelecidas; que privilegiariam uma postura exemplificativa de conceitos mais amplos; que procurariam desenhar e legitimar técnicas de intervenção pedagógica, entre outros.

Importa destacar que estas críticas não esgotam a pluralidade de tensões associadas à investigação-ação. Ainda assim, permitem compreender os desafios e as dificuldades de afirmação e de reconhecimento epistemológico e metodológico subjacentes a esta opção investigativa. A este propósito, e como recordam Stoer e Cortesão (2001), a discussão que se encontra no substrato desta problematização inscreve-se em debates mais amplos sobre a natureza do conhecimento científico e os fundamentos da investigação. Tais debates fazem emergir a investigação-ação como uma opção dissonante dos postulados típicos de posturas (neo)positivistas, dado que, ontologicamente, privilegia análises de natureza qualitativa e pressupõe, de forma inevitável, a implicação do investigador no objeto de estudo — aspetos que, por tradição, esse paradigma desconsiderou ou recusou.

À luz do identificado, parece-me possível reconhecer e salientar a profunda cisão entre a investigação-ação e as posturas (neo)positivistas — cisão que poderá, em parte, explicar o seu difícil reconhecimento no contexto académico. Com efeito, a investigação-ação afasta-se dos paradigmas dominantes ao recusar a fragmentação da realidade em estudo e a ambição de estabelecer verdades universais, bem como ao opor-se aos princípios de neutralidade, imparcialidade e objetividade do investigador (Duarte, 2023). Estes três aspetos afiguram-se particularmente relevantes para discutir e compreender as especificidades da investigação-ação e, consequentemente, o modo como esta se distancia de concepções epistemológicas de matriz positivista.

Considero que o primeiro dos elementos referidos — a recusa de uma concepção investigativa fragmentadora — é particularmente significativo quando refletimos sobre a investigação-ação, em especial no que respeita às realidades e experiências educativas. Como explicam Amado e Boavida (2008), os estudos em educação convocam uma pluralidade de disciplinas com o propósito de avançar com uma análise multiperspetivada e multirreferenciada dos fenómenos e dos agentes educativos, integrando, assim, contributos de diferentes áreas do saber. Contudo, como os autores esclarecem, a convocação de diferentes domínios científicos não garante, por si só, uma efetiva articulação ou integração disciplinar. Se os olhares se mantiverem rigidamente ancorados nas respetivas disciplinas de base, e a educação for tomada apenas como *campo de aplicação* de cada estrutura disciplinar, estaremos perante aquilo que Amado e Boavida (2008) descrevem como “uma colaboração muito localizada e de alcance limitado: os métodos e os objectos particulares das disciplinas implicadas conservam-se sem qualquer alteração” (p. 254).

O descrito faz, então, eco do que Morin (2005) denominou como *pensamento simplificador*. Para o autor, esse paradigma epistemológico associa-se a posturas fragmentadoras da investigação e dos saberes, pelas quais se privilegia a decomposição dos fenómenos e dos agentes em unidades elementares, passíveis de análise autónoma por cada uma das áreas científicas, num processo que conduziria à hiperespecialização da ciência, do conhecimento e da própria realidade. Essa especialização analítica sustenta-se na “ideia de pureza disciplinar, isto é, [para] a exigência de que a escolha de um corpo de postulados e de métodos específicos a cada objecto não seja “poluída” ou “alterada” por noções e conceitos “exteriores”” (Berger, 2009, p. 185). Ao mobilizarem-se esses referenciais para a investigação em educação, defende-se a imperiosa necessidade de cada uma das áreas disciplinares manter a sua estrutura metodológica, os seus discursos e as suas lentes analíticas, tornando a educação, estritamente, o objeto sobre o qual aplicam o seu sistema disciplinar. Esta opção conduz, então, à perpetuação de um olhar sobre os fenómenos educativos incapaz de se reconfigurar autonomamente como domínio de construção conceptual, discursiva e metodológica próprio, ficando dependente das estruturas disciplinares de cada um dos campos de investigação que assumem a educação como um dos seus subcampos (Amado & Boavida, 2008).

De facto, a investigação-ação assume características substancialmente distintas das descritas, dado que, pela sua natureza, privilegia uma ação de investigação orientada para uma análise situada, contextualizada e multirreferenciada da educação. Como tal, o trabalho desenvolvido no âmbito da investigação-ação dificilmente fica ancorado numa ideia de *pureza disciplinar* (Berger, 2009), dado que, para cada situação concreta e emergente do real, será necessário convocar os saberes, linhas de análise e opções metodológicas que, em cada momento, melhor contribuirão para o desenvolvimento do estudo e para a transformação da realidade (Tarozzi, 2022). Efetivamente, a investigação-ação é reconhecida como uma opção metodológica que cria condições para processos de investigação alternativos (Lincoln et al., 2024), que contribuam para uma interdisciplinaridade efetiva (Amado & Boavida, 2008), em que através de um análise

contextualizada e conjectural das organizações, experiências e agentes educativos (Duarte, 2023; Duarte & Moreira, 2021; Kemmis et al., 2014) se procura “contribuir para a explicação e para a compreensão dos fenómenos educativos, ao mesmo tempo que, através do conhecimento que constroem, concorrem para o aperfeiçoamento da teoria e das práticas” (Amado, 2017, p. 30). Por outras palavras, e recuperando os contributos de Stoer e Cortesão (2001), a investigação-ação pode ser associada à possibilidade de *recontextualização pedagógica*, na medida em que os diferentes agentes educativos, inseridos em realidades concretas e idiossincráticas, desenvolvem processos contínuos de análise situada. Ainda que mobilizem referenciais provenientes de diferentes domínios disciplinares, não se limitam à sua aplicação, tendo a possibilidade de os reinterpretar e reconfigurar em função dos contextos específicos, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas e para a reconstrução local de saberes educativos (Cohen et al., 2018).

Esta última dimensão convoca, de modo próximo, a segunda ideia que destaquei, associada à tentativa de se estabelecerem verdades universais, através da investigação. De facto, a tradição epistemológica privilegia uma conceção nomotética da ciência, em que se visa, predominantemente, a formalização de leis, que, por terem uma vocação universal, ultrapassam a realidade contextualizada da investigação e procuram firmar-se como um postulado generalizável (Amado, 2017; Duarte, 2023; Morin, 2005). Essa finalidade é especialmente bem sintetizada por Cohen e restantes autores (2018), quando explicitam que “o objetivo último dos investigadores é formular leis que expliquem os acontecimentos no mundo, proporcionando assim uma base sólida para a previsão e o controlo” (p. 10). Essa postura visa, por um lado, estabelecer o resultado da investigação como um facto estabilizado que permite captar e descrever o real de modo fiel, rigoroso e estável; e, por outro lado, criar condições para um sistema cumulativo de conhecimento, em que o novo conhecimento complementa informações anteriores sem, por isso, desestabilizar ou questionar saberes previamente estabelecidos, provados e corroborados (Lincoln et al., 2024).

A este propósito, recupero, uma outra vez, os contributos de Stoer e Cortesão (2001). Estes autores assumem uma expressão particularmente elucidativa, quando associam a Investigação-Ação à ação dos docentes: identificando que esta postura torna os profissionais mais *vulneráveis*. No substrato epistemológico de tal opção, encontra-se o reconhecimento que, em educação, é necessário contestar as ‘verdades’ pré-estabelecidas, negando, consequentemente, a estabilidade, a imutabilidade e a infalibilidade do conhecimento e a previsibilidade das realidades o que, consequentemente, impede os docentes de se assegurarem a uma técnica, estratégia, princípio ou pressuposto de aplicabilidade universal. Como sintetizam Kemmis e restantes autores (2014) “a investigação-ação não é uma *técnica* nem um conjunto de técnicas destinadas a gerar o tipo de ‘generalizações’ que a investigação social e educativa positivista se propõe produzir” (p. 67).

Num outro sentido, quando se opta pela Investigação-Ação, assume-se, portanto, o potencial real dos agentes educativos desenvolverem processos de análise sistemática que podem contribuir para a reformulação dos seus próprios referenciais conceptuais, visando a melhoria das experiências pedagógicas e, até, uma reconfiguração das identidades dos envolvidos (Elliott, 2005). Consequentemente, não se procura estabelecer conhecimentos universalizáveis; antes, através de ciclos contínuos de planeamento, desenvolvimento e reflexão, visa-se articular a possibilidade de transformação do real, a consciencialização e a emancipação dos agentes e, ainda, a reconfiguração/recontextualização do conhecimento, reconhecendo, implicitamente, a sua dimensão conjectural (Tarozzi, 2022).

Na sequência do que referi, e à semelhança do exposto em parágrafos anteriores, retomo mais uma vez a importância de problematizar a relação entre Investigação-Ação e conhecimento. Como venho defendendo, a Investigação-Ação rompe com uma matriz positivista e simplificadora do conhecimento — que o entendia como algo permanente e universalizável — para reconhecer a possibilidade de mudança e de reconfiguração contextualizada. Importa, porém, salientar que reconhecer e valorizar a investigação-ação

não pressupõe negar a possibilidade de a ciência construir conhecimento de valor particular. De facto, a riqueza da investigação-ação reside, na minha opinião, numa articulação harmoniosa que “contribui para a formulação e resolução de problemas práticos, bem como para a expansão do conhecimento científico” (Cohen et al., 2018, p. 443). Julgo essencial assumir que, embora o conhecimento emergente da investigação-ação seja situado, este não se reduz a um conhecimento técnico de cariz praticista, nem a um saber exclusivamente relevante para o contexto de origem (Amado, 2017). Enquanto conhecimento científico, os saberes emergentes da Investigação-Ação podem contribuir para reflexões amplas e plurais sobre realidades e agentes educativos, sem, por um lado, se cristalizar ou eternizar esse conhecimento; nem, por outro, arrogar-se soberanamente a capacidade de ditar práticas ou modos de organização que sejam transversalmente aplicáveis/replicáveis. Trata-se de um conhecimento denso e valioso, mas cauteloso, que nos obriga a colocá-lo em diálogo com as singularidades de cada agente e contexto (Stoer & Cortesão, 2001).

O discutido no parágrafo anterior convoca a última dimensão que me parece fundamental destacar: o comprometimento (Monteiro & Timóteo, 2024). A Investigação-Ação pressupõe, de facto, a implicação do investigador no domínio da ação. Afasta-se, assim, de concepções que entendem a proximidade relacional do investigador com o objeto de estudo como uma característica negativa da investigação, entendendo que essa proximidade poderá ‘contagiar’ negativamente todo o processo, e retirar a objetividade do investigador (Amado, 2017; Cohen et al., 2018; Lincoln et al., 2024). Em sintonia com o identificado, a investigação-ação assume, precisamente, a riqueza da proximidade entre o investigador e o contexto e agentes que investiga, negando essa relação como um aspeto prejudicial do estudo, antes entendendo-a como uma riqueza, que facilita uma análise mais situada e implicada, legitimando, consequentemente, a possibilidade dos investigadores investigarem sobre as suas próprias concepções, as suas práticas efetivas e as consequências das suas decisões (Cohen et al., 2018; Kemmis et al., 2014).

De acordo com este pressuposto, os paradigmas de inspiração positivista, ao procurarem estabelecer o conhecimento como um saber generalizável, além de desconsiderarem os contributos singulares da experiência e do conhecimento (profissional) que emerge dessa mesma experiência, contribuem para a perpetuação e legitimação de relações de poder implícitas. Tais pressupostos apenas reconhecem autoridade aos cientistas externos às organizações educativas “para definir o conhecimento válido” (Elliott, 2005, p. 64), fazendo sobressair uma ideia de docentes como consumidores e aplicadores de teorias heteronomamente definidas (Duarte & Moreira, 2021), e não tanto como *intelectuais* (Giroux, 2025) ou como *investigadores* (Elliott, 2005).

Tanto um conceito como o outro divergem de posturas mais incapacitantes associadas à docência. A prática educativa necessita, de acordo com essa perspetiva, de se alicerçar num exercício fundamentado em distintos enquadramentos conceptuais e axiológicos constituintes da profissão, mas, igualmente, consubstanciada num exercício de profunda problematização intelectual que possibilite a cada profissional construir novo conhecimento e, assim, desenvolver-se profissionalmente, individual e coletivamente (Duarte, 2023; Elliott, 2005; Kemmis et al., 2014). De modo complementar, esse posicionamento incentiva uma agência efetiva, que não reduza a sua análise profissional às circunstâncias conjeturais e contextuais, antes incentive uma problematização crítica da realidade social e política, assim como dos (potenciais) efeitos (imediatos e mais duradouros) do exercício educativo (Giroux, 2025). Essa postura reforça, uma outra vez, a dimensão intersubjetiva dos processos de Investigação-Ação, e o compromisso profissional, organizacional e político subjacente aos mesmos, que evidencia as especificidades e os valores de cada um dos agentes que os desenvolve (Elliott, 2005; Monteiro & Timóteo, 2024; Stoer & Cortesão, 2001).

Para finalizar esta secção, saliento que a especificidade ontológica da investigação-ação a torna irremediavelmente inconciliável com posturas mais clássicas, mas ainda dominantes, associadas aos paradigmas de investigação (Morin, 2005). No entanto, essa

mesma especificidade confere-lhe uma singularidade ajustada à investigação em educação, dada a proximidade de pressupostos que, na contemporaneidade, parecem ser valorizados pela investigação em educação, como o respeito pela diversidade humana (Stoer & Cortesão, 2001); a importância de análises sobre os fenómenos, organizações e agentes educativos que sejam, elas próprias, educativas (Amado, 2017; Duarte, 2023); a crítica à imposição heterónoma de práticas e dinâmicas formativas, que, revestidas de um discurso técnico, procuram, sub-repticiamente, impor determinadas cosmovisões e valores (Giroux, 2025); o reconhecimento dos profissionais de educação como agentes de co-construção de conhecimento e de aperfeiçoamento educativo (Elliott, 2005; Kemmis et al., 2014).

Na secção seguinte, procurarei evidenciar como distintos campos de estudo têm contribuído para problematizar, de modo multiperspetivado, as realidades e fenómenos educativos, assim como legitimar diversas opções de investigação em educação.

2. INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, DO CURRÍCULO E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Como primeiro elemento, importa, desde logo, reconhecer que os conceitos associados a currículo, políticas educativas e organização escolar são, pelo menos em parte e em diferentes graus, contestados. Explicando por outras palavras, a sua conceptualização ainda é marcada por distintas disputas internas sobre o próprio significado de cada um dos seus termos e, conseqüentemente, dos seus campos de estudo. Tal enquadramento torna os campos particularmente plurais, tanto nas suas discussões de matriz mais teorizante, como nas suas opções de maior pendor metodológico, criando, então, domínios de investigação especialmente possantes, mas, ainda assim, marcados por uma certa indefinição sobre os seus limites, os seus focos empíricos e as próprias finalidades de cada um dos campos. Por conseguinte, exige-se que a discussão sobre estes conceitos se inicie, precisamente, pelo posicionamento conceptual assumido ao longo do texto.

Kelly (2004) é transparente ao identificar que ‘currículo’ é um “termo utilizado com vários significados e foram propostas várias definições do mesmo, pelo que importa, desde o início, estabelecer o que deve entender-se que significa” (p. 2). Iniciei a problematização destes conceitos precisamente por “currículo”, dado que, paradoxalmente, poderá ser aquele cujo significado parece mais evidente — por se tratar de um termo de uso recorrente, regular e aparentemente autoevidente —, mas que carrega em si uma ampla e diversa história conceptual, marcada por inúmeras tensões internas, as quais ilustram bem a centralidade de, nos diferentes trabalhos, se assumir com clareza o posicionamento conceptual que se assume (Duarte, 2021; Gimeno Sacristán, 2013; Jagger & Trifonas, 2024).

Tadeu da Silva (2016) partilha connosco quase que uma genealogia do currículo e dos estudos curriculares. Na sua obra, o autor esclarece como o termo mais comumente utilizado de currículo se encontra alicerçado nas matrizes influenciadas pela racionalidade da modernidade do início do século XX. O currículo ficaria, assim, associado – e por vezes circunscrito – à sua expressão documental, como resultado da investigação e refletido na definição, universal e normativamente aplicável, do que deve ser ensinado, em que níveis, com que profundidade e, de acordo com alguns correntes, com que métodos. A este propósito Kelly (2004) identifica que o conceito *limitado* de currículo tende a ser o mais utilizado, remetendo, por exemplo, para os documentos curriculares de deliberação institucional, que refletem os objetivos e finalidades educativas e o quê, quando e como deve ser ensinado em contexto escolar. Poderemos, então, entender que o currículo, na sua definição mais corrente, remete para “a ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 17).

Pese embora seja essa a conceptualização que habitualmente se associa a currículo, esta omite, de forma evidente, um conjunto amplo de dimensões que constituem eixos

estruturantes de ação e investigação curricular, como os sistemas axiológicos que enquadram as opções curriculares, as estruturas de influência que condicionam as experiências curriculares, os agentes educativos efetivamente implicados na construção e vivência curricular, entre outros (Giroux, 2025; Kelly, 2004). Consequentemente dimensões relacionadas com o cuidado, com a emergência curricular através da deliberação pedagógica local e do diálogo entre as particularidades organizacionais e as singularidades de educadores e educandos, com as experiências educativas específicas e os seus efeitos nas aprendizagens e vidas de todos, necessitam de ser integrados na conceptualização sobre currículo e, inevitavelmente, na sua investigação (Elliott, 2005; Jagger & Trifonas, 2024).

Dada esta natureza ecologicamente reconstruída do currículo, parece-me que podemos entendê-lo como “um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares” (Duarte, 2021, p. 41). Tendo como referência esta definição e a finalidade do presente ensaio, três ideias surgem como particularmente pertinentes: em primeiro, que o currículo não se circunscreve aos aspetos estritamente institucionais ou normativos; em sentido contrário importa reconhecer que o currículo poderá ter uma natureza local, nacional ou, até mesmo, internacional; em segundo, que o currículo se implica, implícita e organicamente, em aspetos associados às políticas, pelo que a sua cisão seria não só artificial, como corresponderia ao empobrecimento do conceito; por fim, que o currículo integra, também, as experiências que são propiciadas e vivenciadas nas diferentes organizações educativas, decorrente das deliberações dos distintos agentes que constituem essas organizações e que constituem, eles próprios, essas experiências. Estas três dimensões, ainda que não encerrem o debate curricular contemporâneo, ilustram, desde logo, a pluralidade de análises e investigações que o conceito agrega, integrando estudos associados às opções normativas nacionais e internacionais (Gimeno Sacristán, 2013); aos discursos e valores que enformam a deliberação política (Giroux, 2025), assim como as identidades que são reconhecidas e valorizadas pelos sistemas de ensino (Jagger & Trifonas, 2024; Tadeu da Silva, 2016); as decisões, práticas e experiências curriculares desenhadas e vivenciadas nas diferentes organizações (Gimeno Sacristán, 2013; Kelly, 2004). Além do identificado, revelam o eixo agregador associado aos dois outros campos de estudo que tenho articulado no presente texto: políticas educativas e organização escolar.

À semelhança do conceito de ‘currículo’, também a ideia de política emerge marcada por uma efetiva pluralidade de posicionamentos e significados (Freeden, 2022). Este conceito ora poderá orientar a discussão para os aspetos mais estreitos, que privilegiam a análise formal das políticas públicas nacionais; ora poderá privilegiar um conceito mais amplo e, consequentemente mais difuso, associado, por exemplo, aos processos de deliberação e participação coletiva (Berg-Schlosser et al., 2020; Podgórska-Rykała, 2024). Essa diversidade conceptual integra, em si mesma, uma certa historicidade. Como revela Minogue (2000), na tradição ocidental, o conceito ‘política’ remetia para as opções tomadas pelos cargos com maior poder institucionalmente estabelecido, como ministros e/ou monarcas. Contudo, paulatinamente, o conceito foi abarcando mais domínios da vida social, como a arte, as relações e fundamentos do poder ou, ainda, a intervenção comunitária, bem como os valores que emolduram e fundamentam esses modos de atuação.

Nesse sentido, podemos associar política a um conjunto múltiplo de ideias, das quais, suportando-me em Freedon (2022), destacarei três. Desde logo, a ideia de política relacionada com a forma como os diferentes agentes humanos se organizam, se relacionam e comunicam comunitariamente, dinamizam processos comuns, criam mecanismos de deliberação, entre outros. No fundo, este domínio diz respeito ao processo como os diferentes agentes sociais se organizam e participam coletivamente. O segundo domínio, particularmente implicado no anterior, relaciona-se com o poder, não apenas com o modo como ele é exercido pelo coletivo ou no seu interior, mas como ele emerge e é legitimado pelo mesmo coletivo. Por fim, e até na sequência da legitimação do poder,

não seria possível dissociar a política do modo de ajuizar individual e coletivamente, ficando, por isso, associada a domínios como os princípios éticos e os valores morais que alicerçam essas estruturas organizacionais, assim como os valores promovidos por essa ação coletiva. Este último elemento liga-se à dimensão ideológica da política e reflete, inevitavelmente, diferentes correntes culturais e posicionamentos morais e éticos subjacentes à ação coletiva ou, até mesmo, à ação individual no contexto público. Em sintonia com esta última ideia, e recuperando os contributos de Flinders e Eisfeld (2021) e Hay (2002), fará sentido referir que a investigação política integra, em si mesma, uma dimensão ética, uma vez que este tipo de estudos poderá contribuir para proporcionar processos de reconfiguração de análise social ou, ainda, despoletar modos novos e próprios de intervenção política. Tais posturas fazem com que os investigadores não possam afastar-se de uma certa responsabilidade democrática subjacente aos trabalhos que desenvolvem, atentando, particularmente, no modo como escutam e valorizam os agentes sociais (em particular, os de maior fragilidade social), assim como antecipando potenciais efeitos sociais mais amplos da sua investigação.

Apesar da pluralidade e amplitude conceptual referente à ‘política’, na contemporaneidade, vão sendo criadas condições para a autonomização de áreas específicas da intervenção e investigação política, nomeadamente a autonomização das políticas educativas. Essa ideia encontra-se especialmente bem captada por Podgórska-Rykała (2024), ao afirmar que:

As políticas em cada domínio tornaram-se mais complexas. As áreas de atividade pública começaram a separar-se e a cristalizar-se como entidades independentes, o que resultou numa multiplicidade de políticas diferentes. Estas mudanças conduziram à complexidade dos processos de tomada de decisão e à criação de novas instituições destinadas a controlar e normalizar esses processos. (p. 89)

O excerto anterior evidencia como, devido à sua amplitude, a investigação em políticas educativas necessita de ser reconhecida como uma área de conhecimento autónoma, caracterizada não só por um foco de análise específico – a educação – como por conceitos e lentes de análise que lhe conferem uma identidade própria. A este propósito, os contributos de Amado (2017) são especialmente pertinentes, uma vez que nos permitem refletir sobre o lugar da investigação política no âmbito da investigação em educação. Diferenciando-se do currículo – que é uma área que emerge da própria educação –, os estudos em políticas educativas dialogam, de modo muito próximo, com campos académicos anteriores, nomeadamente a teoria política e a ciência política. Consequentemente, o risco de se mobilizarem acriticamente lentes de análise, conceitos e discursos e, ainda, estratégias metodológicas nunca é nulo, em particular porque a teoria e a ciência política têm um maior reconhecimento académico e social. Contudo, devido à singularidade dos fenómenos, das experiências e dos agentes educativos, realizar-se-á uma incompleta análise se não se avançar com uma postura pedagogicamente mais implicada, que, de facto, permita o diálogo da educação com a teoria e a ciência política, mas que não legitime uma subalternização da primeira em relação à segunda.

Em alternativa a essa postura hierarquizante e de subalternização, parecem surgir duas tendências particularmente interessantes: uma associada à valorização de uma articulação de cruzamento e multirreferencialidade associada à investigação em políticas educativas, que pressupõe o cruzamento de tradições disciplinares mais amplas: a educação e a política (Amado, 2017; Duarte, 2023); e, uma outra, implicada na problematização das dimensões políticas inerentes à educação e, também, da pedagogicidade subjacente à intervenção política (Freire, 2013; Giroux, 2020; Misiaszek et al., 2022).

No que concerne o primeiro eixo, têm-se desenvolvido estudos que avançam com uma análise da dimensão política da educação (por exemplo dos sistemas educativos ou da formação inicial de professores) que reconhecem a necessidade de um discurso alicerçado

em conceitos emergentes da investigação em educação, facilitando uma problematização que não se reduza às questões estritamente políticas, mas possibilite um diálogo articulado e harmonizador entre os dois campos de estudo (Horsford et al., 2019). Parece-me, por conseguinte, que é necessário reconhecermos que os “estudos sobre as políticas educativas (...) deverão, então, estabelecer este nexo fundacional [de alicerces e lentes provenientes da teoria e ciência política] com preocupações eminentemente educativas, e que afetam o quotidiano de estudantes, professores, diretores e outros agentes educativos” (Duarte, 2023, p. 61).

Na senda do identificado, acredito ser de especial pertinência salientar que na investigação em política (educativa), para se procurar garantir a relevância do estudo desenvolvido, é necessário existir uma certa proximidade entre o processo de análise científica e a realidade concreta em que se vivenciam esses fenómenos políticos (Flinders & Eisfeld, 2021). Essa necessidade é, pelo menos parcialmente, justificada pela natureza do trabalho de investigação desenvolvido, que requer a interação com pessoas com sentido de agência, fazendo com que os participantes num qualquer estudo em política sejam, eles próprios, elementos de co-construção, uma vez que têm a possibilidade de criar e recriar história, isto é, de intervir e modificar a realidade que se quer analisar e compreender (Hay, 2002). Esse posicionamento pressupõe, então, que a investigação associada aos estudos em política (educativa) não se circunscrevem à análise documental, como análise de conteúdo dos normativos legais; mas integram uma mais ampla diversidade de contextos, organizações e agentes. Na investigação em educação, tal opção orienta os estudos para uma análise sistémica das realidades educativas, não reduzindo o trabalho às dimensões de deliberação internacional e nacional, antes valorizando, igualmente, um trabalho sobre como, nas organizações (como agrupamentos de escolas ou centros escolares), os diferentes agentes (educadores e educandos) criam políticas internas e/ou atribuem sentido e reconfiguram opções políticas provenientes de instituições externas (Horsford et al., 2019; Hoy & Miskel, 2013).

Relativamente ao segundo eixo, a sua influência remete mais para as dimensões ontológicas do que para as metodológicas. Pese embora reconheça alguma dificuldade em dissociar as duas, o que me parece mais premente destacar associa-se ao modo como é fundamental reconhecer-se que a educação – o seu conceito, as suas organizações e experiências, os seus agentes e as suas práticas – integra uma inextrincável dimensão política (Freire, 2013). Esta relação é pluridimensional, e encontra ecos em distintos domínios do pensamento e intervenção em educação. À semelhança do que avancei a propósito do conceito de política destacarei, também a este propósito, três elementos.

Desde logo, e talvez com progressivo reconhecimento, a inevitável dimensão ideológica da educação. Com evidência, está presente nos valores que sustentam e legitimam as experiências educativas (Sokoloff, 2020), assim como na seleção e organização da cultura e do conhecimento a ser preservado e ensinado (Apple, 2019). No entanto, existem outras dimensões que são, também elas, ideologicamente carregadas, embora menos discutidas. Desde logo a dimensão institucional e profissional, associada ao modo como se entende a organização educativa e a sua relação (e proximidade) com as comunidades, como se valoriza (ou não) processos internos de participação democrática, a própria identidade e agência profissional dos educadores, entre outros elementos que emolduram ideologicamente as diferentes organizações (Giroux, 2020). Depois, a experiência educativa, associada, por exemplo, à forma como se entende a autoridade dos educadores, ao tipo de relação pedagógica que se privilegia, aos estilos de comunicação, à gestão dos espaços, que não é possível dissociar da própria problematização política (Freire, 2013).

Os outros dois elementos não surgem completamente dissociados dos anteriores, mas adquirem características específicas. Por um lado, as relações de poder (Berg-Schlosser et al., 2020). Este aspeto tem maior expressão quando discutimos as dinâmicas organizacionais das instituições educativas (Hoy & Miskel, 2013); porém alcança patamares mais abrangentes quando diz respeito a quem tem o poder para definir as

opções curriculares e para avaliar as aprendizagens concretizadas (Apple, 2019; Tadeu da Silva, 2016), quem delibera sobre os processos de formação inicial dos docentes e o seu reconhecimento em contexto educacional (Giroux, 2025), quem decide as dinâmicas pedagógicas de um dado grupo de educandos (Freire, 2013), entre outros. Por outro lado, a dimensão pública dos processos educativos (Sokoloff, 2020). Tal dimensão está subjacente às grandes finalidades dos processos educativos, dado que os efeitos educacionais de uma experiência pedagógica não ficarão naquele momento, mas influenciarão o modo como educandas e educandos agem socialmente. Por isso, é estruturante reconhecer que a educação condiciona o modo como as cidadãs e os cidadãos interpretam e agem socialmente, podendo, conseqüentemente, contribuir para a perpetuação da realidade social ou, então, criar condições para a sua mudança. Tanto numa situação como noutra, os efeitos educativos ultrapassam as conseqüências individuais e inscrevem-se na dimensão pública de uma dada comunidade (Giroux, 2020; Misiaszek et al., 2022).

Tendo em consideração o que partilhei, acredito que consegui ilustrar como a investigação em políticas educacionais não se circunscreve a estudos estritamente orientados para a discussão das opções normativas ou apenas focados na análise jurídica ou documental, em consonância com uma abordagem instrucional dos estudos políticos (Berg-Schlusser et al., 2020). A investigação em políticas educativas requer, pois, uma análise mais localizada e humanizada, que contribua para a sua compressão sistémica e complexa (Morin, 2005) e que, por isso, facilite uma discussão situada que integra as perspetivas e ações concretamente privilegiadas e realizadas pelos diferentes agentes (Duarte, 2023). Além do identificado, estudar políticas educativas assume princípios éticos próprios, que articulam preocupações subjacentes à investigação em educação (Amado, 2017) e à investigação política (Flinders & Eisfeld, 2021), nomeadamente a promoção da democracia, a desocultação das desigualdades sociais e a promoção de uma participação cidadã mais consciente.

O que tenho vindo a discutir a propósito das políticas educativas apresenta uma relação muito próxima com as dinâmicas organizacionais mais amplas, até porque, como bem explicitam Hoy e Miskel (2013) a propósito das realidades escolares, a “política, contudo, é uma parte inevitável da vida organizacional” (p. 30). Este pressuposto ilustra, de forma particularmente transparente, a ligação entre o estudo das organizações educativas e o estudo das políticas educativas (Duarte, 2023), existindo, por isso, uma matriz de análise comum. Portanto, grande parte do que indiquei a propósito das políticas educativas é comum à investigação sobre as organizações, nomeadamente a necessidade de se valorizar as perspetivas e práticas dos agentes constituintes das organizações (Amado, 2017), a importância de se ultrapassar análises institucionais estritamente documentais e de se problematizar as relações humanas e os aspetos culturais e ideológicos que enquadram as organizações (Lima, 2008), a centralidade de se discutir as organizações em diálogo com o seu contexto e com outras organizações (Horsford et al., 2019), entre outros.

Ainda a propósito das organizações educativas/escolares, saliento um outro ponto: a singularidade das suas características. Desde logo, o reconhecimento que, pese embora as escolas partilhem características com outras organizações, as mesmas integram especificidades que são, também elas, diferenciadoras (Lima, 2008), associadas, por exemplo, à intangibilidade dos seus propósitos, à relação que se estabelece com os estudantes ou, até, à própria natureza das dinâmicas organizacionais que têm repercussões pedagógicas (Duarte, 2023). Além do referido, constata-se que “neste mundo complexo, embora possam existir algumas semelhanças, cada escola apresenta um conjunto único de circunstâncias no seu contexto” (Raynor, 2004, p. 1). Estes pressupostos evidenciam a necessidade de se desenvolverem estudos que façam sobressair as especificidades das organizações escolares, evitando, por isso, a mobilização acrítica dos referenciais e conceitos mais amplos dos estudos organizacionais, bem como a impossibilidade de se analisarem as realidades escolares de

acordo com uma postura universalizadora e simplificadora (Morin, 2005), que obscurece a unicidade de cada organização.

Com efeito, as escolas e outras organizações similares são sistemas complexos, que integram tensões internas, dinâmicas paradoxais, interações humanas multidimensionais e policêntricas, estruturas e processos emergentes, nem sempre genuinamente ponderados, planejados ou, até, desejados (Raynor, 2004). Este posicionamento impele-nos a pensar e problematizar as dimensões organizacionais das escolas de forma ponderada, destacando duas ideias. Desde logo, o reconhecimento da sua finalidade social, pese embora possa existir uma certa pluralidade interpretativa associada àqueles que são os objetivos destas organizações. À partida, os seus propósitos maiores serão a educação dos cidadãos e a possibilidade de cultivar valores, conhecimentos e práticas cidadãs que facilitem uma participação democrática consciente e eticamente comprometida (Giroux, 2020, 2025). Como consequência destes objetivos, as organizações escolares integrarão agentes concretos (educadores e educandos) que constituem e corporizam a organização e, na sequência desta profunda dimensão humana e da sua responsabilidade pública, serão marcadas por uma efetiva dinâmica (interna e externa) que dificulta o estabelecimento de padrões previsíveis ou universalizáveis associados ao funcionamento escolar. Nesse sentido, tem de se captar, com particular subtilidade, aspetos idiossincráticos de cada organização como as dinâmicas de aprendizagem (dos educandos, dos profissionais e da própria instituição), as estruturas e processos (formais e informais) associados à comunicação, às tomadas de decisão e à mudança organizacional, assim como as singularidades relacionadas com a cultura e o clima de cada um destes sistemas (Hoy & Miskel, 2013). Tal cria, como analisado até então, desafios particulares à investigação das organizações educativas.

Com esta secção, acredito que ilustrei como os três conceitos em discussão apresentam preocupações de investigação próximas ou, pelo menos, dialogantes. Procurei, acima de tudo, justificar a necessidade, no âmbito da investigação em currículo, políticas educativas e/ou organização escolar, de se ultrapassar uma *narrativa linear*, que descreve e define as suas dinâmicas ou modos de funcionamento, e de se valorizar uma *constelação de temas* (Sokoloff, 2020) que possibilitam aos investigadores uma maior autonomia e imaginação metodológica, bem como uma problematização mais implicada nas realidades que estuda. Esta proximidade não se traduz necessariamente num desvio científico ou na ausência de rigor e pode, pelo contrário, consubstanciar-se numa estratégia de enriquecimento epistémico, traduzindo-se, consequentemente, em trabalhos de particular valor académico e social (Amado, 2017; Lincoln et al., 2024).

Na secção seguinte, e na sequência deste pressuposto, clarificarei de que forma a investigação-ação pode contribuir para se pensar a investigação nestes três campos de estudo.

3. PENSAR A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: DIÁLOGOS COM AS POLÍTICAS EDUCATIVAS, O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Aparentemente, existe uma certa tensão subjacente aos três campos de estudo já mencionados. De acordo com uma dada corrente, a investigação em currículo, em políticas (educativas) e organização (escolar) privilegiaria a descrição dos fenómenos, análises especialmente suportadas em dados empíricos mais estabelecidos, como as opções curriculares documentais (Elliott, 2005), os textos de natureza jurídico-normativa ou as dimensões estritamente formalizadas das organizações (Berg-Schlosser et al., 2020). Num outro sentido, e reconhecendo uma maior complexidade das instituições, práticas e experiências educativas, bem como a interatividade e recursividade dos três campos em discussão, é possível pensar-se a investigação nestes domínios de forma mais situada (Kemmis et al., 2014), tendo em conta os contextos e agentes que desenvolvem currículo (Duarte, 2021; Gimeno Sacristán, 2013), que (re)interpretam as opções políticas

e agem politicamente (Freire, 2013) e que constituem e (re)constroem as organizações e as suas estruturas e dinâmicas (Hoy & Miskel, 2013; Raynor, 2004).

A este propósito, recupera-se, uma vez mais, os contributos de Elliott (2005), em particular as suas reflexões sobre o desenvolvimento curricular e a sua relação com a investigação-ação. Como explica o autor, a história da investigação-ação liga-se aos estudos curriculares, em particular com o surgimento de projetos de investigação curricular que contribuíram para a valorização dos docentes como agentes de desenvolvimento curricular e criaram condições para a construção de fundamentos teóricos que, posteriormente, ficaram associados a conceitos como o de 'professor reflexivo'. Recuperando os contributos de Stenhouse, o autor (Elliott, 2005) recorda:

O que conta como conhecimento curricular útil não pode ser determinado antes do processo pedagógico. É determinado com base nas deliberações reflexivas dos próprios professores, à medida que selecionam e organizam teorias, conceitos e ideias em resposta à busca de significado pessoal por parte dos alunos. As «estruturas do conhecimento», a informação e as competências apenas podem ser pré-selecionadas enquanto recursos para a aprendizagem. A adequação destes recursos ao desenvolvimento das capacidades dos alunos em relação às situações de vida só pode ser analisada num processo pedagógico de investigação-ação centrada no professor. O desenvolvimento curricular e o ensino não são dois processos distintos. O primeiro é uma dimensão do segundo. (p. 15)

Estes pressupostos reforçam como o próprio processo de desenvolvimento curricular pode ser associado a uma experiência de investigação-ação assumida pelos docentes. Este posicionamento inscreve-se numa tendência que evidencia o currículo como um conceito mais amplo que, igualmente, integra a experiência que emerge da interação entre educadores, educandos e cultura e cria condições para a aprendizagem de conhecimentos, competências, valores e atitudes (Gimeno Sacristán, 2013). Como tal, será inadequado pensar-se os docentes estritamente como consumidores de currículo; estes têm de ser vistos como co-construtores curriculares, reconhecendo-se, por inerência, maior agência e intelectualidade subjacente à prática pedagógico-curricular (Duarte, 2021).

Mais uma vez, a investigação-ação não deverá ser reduzida a um conhecimento estritamente prático e potencialmente tido como técnico. Poderá, ainda assim, contribuir para um conhecimento praxiológico sólido, que facilite o desenvolvimento profissional docente e a construção de conhecimento mais amplo a mobilizar para outros contextos, nomeadamente a investigação de natureza académica (Amado, 2017). Este entendimento converge com a perspetiva dos docentes enquanto *intelectuais públicos*, cuja ação profissional cria enquadramentos e linguagens essenciais para uma análise crítica e densa da realidade educativa (Giroux, 2025). Ao alicerçar-se em referenciais teóricos construídos pela própria profissão, durante o exercício da mesma, este processo iterativo não só consolida a compreensão dos mecanismos de co-construção curricular, como também autonomiza a docência da dependência histórica face a conceitos e discursos exógenos, que, por vezes, têm dificuldade em captar e respeitar as especificidades da educação e da pedagogia. Assim, o estabelecimento de um fundamento teórico endógeno, que emerge da reflexão sobre a prática, contribui para a independência epistemológica necessária para reimaginar a profissão e, por inerência, o currículo.

Ainda mantendo o diálogo com Giroux (2020, 2015), importa reconhecer que esta autonomia conceptual e a possibilidade de construção de conhecimento pela via profissional não se reduzem ao exercício laboral em sentido estrito, orientado apenas para a ação pedagógica no contexto escolar. Como identifica o autor, a emergência de um saber epistemológico próprio necessita de se articular com a afirmação de uma postura que legitime a sua agência. Esta dimensão da intelectualidade pública exige, então, a consolidação de princípios axiológicos comprometidos com a emancipação da profissão, facilitando a co-construção de discursos que posicionem a responsabilidade docente face aos contextos sociais mais amplos e à defesa ativa da democracia. Essa postura coincide

com o pensamento de Freire (2013), ao defender a necessidade de os profissionais reconhecerem a politicidade da sua atuação. Esta politicidade está implicada à sua ação em contexto escolar, associada, por exemplo, aos valores que fundamentam as suas decisões pedagógicas. Encontra-se, também ela, implicada na intervenção em contexto público, relacionada com os valores e atitudes promovidos nos estudantes, que se repercutirão na sua ação cidadã. Este cruzamento ilustra, assim, outra forma de pensar a relação entre a investigação-ação e a docência, fazendo sobressair os seus (possíveis) contributos para a análise das políticas educativas.

Procurando ampliar um pouco esta ideia, parece-me importante recuperar os contributos de Horsford e restantes autores (2019). Como é explicado pelos mesmos, as investigações subjacentes às políticas educativas deverão também contribuir para que os profissionais desenvolvam discursos e fundamentos que possibilitem a crítica a duas situações complementares. Em primeiro lugar, à quantificação e à econometria que, implicitamente, reduzem e simplificam o estudo das políticas educativas, desprovidos de análises discursivas e conceptuais capazes de sustentar uma discussão suficientemente fundamentada e problematizadora das políticas educativas e das suas consequências. Em segundo lugar, a necessidade de captar, com sensibilidade, o modo como as políticas educativas são experienciadas por educadores e educandos, quais os seus efeitos (esperados e inesperados) e as suas consequências para as aprendizagens, mas também para outros contextos sociais em diálogo com as políticas educativas em análise. Este ponto assume especial relevância quando nos referimos a comunidades particularmente desfavorecidas ou esquecidas, que podem ser mais facilmente invisibilizadas em análises pouco atentas às especificidades de cada contexto ou grupo social. Como os autores (Horsford et al., 2019) esclareceram, esse tipo de análise exige uma *reflexividade crítica*, que pressupõe a valorização de discursos e análises que consideram os contextos e as conjunturas de cada realidade educativa.

Trata-se de um posicionamento *antipositivista* em relação à investigação em política, que privilegia estudos que a articulam com outros domínios de conhecimento, como a antropologia, a história ou a sociologia, e reconhece a necessidade de desenvolverem projetos de investigação política que consideram múltiplos elementos de influência dos fenómenos sociais, como dimensões económicas, demográficas, culturais, institucionais, entre outras (Berg-Schlosser et al., 2020). Aponta-se, assim, para uma investigação-ação-emancipatória que, como identifica Amado (2017), é um estudo “que problematiza as implicações histórica e políticas implícitas nas práticas sociais” (p. 192), destacando-se, por conseguinte, o fator conjuntural das políticas educativas e do modo como são compreendidas e apropriadas pelos diferentes agentes educativos, enquanto agentes de interpretação e construção de política (educativa). Por conseguinte, nota-se que as políticas educativas não se dissociam das dinâmicas contemporâneas vivenciadas pelos diferentes contextos escolares, assim como valorizam a possibilidade de se pensar a política educativa, tendo em consideração o modo como educadores e educandos as interpretam, recriam e são influenciados/condicionados por elas (Horsford et al., 2019).

Os aspetos identificados a propósito das políticas educativas encontram igualmente eco no âmbito das organizações escolares. De facto, a investigação contemporânea associada a este campo tem privilegiado estudos que contribuem para o reconhecimento e a valorização das perspetivas particulares e dos modos singulares como os agentes vivenciam e reconfiguram as estruturas e dinâmicas organizacionais. Evitam-se, por esse motivo, análises que desconsideram o modo como educadores e educandos se apropriam das especificidades e singularidades de cada uma das escolas (Raynor, 2004). Explicando por outras palavras, reconhece-se, hoje, que os trabalhos de investigação especialmente orientados para as organizações escolares deverão ser sensíveis à pluralidade de posturas que coexistem em cada escola, diminuindo o espaço para estudos que negligenciem as nuances, os paradoxos e, por vezes, as incoerências que fazem parte do quotidiano escolar (Duarte, 2023).

Esta postura de valorização dos agentes e de como eles entendem e agem no interior da organização permite, uma vez mais, a aproximação das políticas educativas à investigação-ação. Essa aproximação torna-se mais transparente quando se assume a possibilidade de os agentes organizacionais contribuírem para o desenvolvimento institucional de cada uma das organizações, convergindo com a ideia de *escola aprendente* (Hoy & Miskel, 2013). Efetivamente, ao assumirmos que as escolas podem criar mecanismos internos para a melhoria das próprias organizações, necessitamos de valorizar a possibilidade de docentes, diretores e restantes profissionais se implicarem num processo individual e/ou colaborativo de análise e problematização das estruturas e dinâmicas institucionais. Esse envolvimento permitiria uma compreensão mais plena e sensível aos olhares de cada um dos agentes, de modo a melhor contribuir para uma aprendizagem institucional efetiva.

Essa postura converge com um entendimento mais amplo das organizações educativas. Este entendimento reconhece a dimensão humana, e preferencialmente humanizante, destas instituições. Consequentemente, destaca-se como as pessoas que a constituem não se reduzem a elementos passivos e/ou acríticos da realidade organizacional educativa, antes como agentes efetivos, que analisam e deliberam no contexto educacional, o que conduz a mudanças – nem sempre facilmente visíveis ou imediatamente consequentes – na estrutura organizacional, nas dinâmicas institucionais, na cultura, entre outros (Duarte, 2023; Raynor, 2004). Tal posicionamento permite-nos reconhecer que as instituições educativas não poderão ser reduzidas ao seu aparato estritamente burocrático, nem o contexto de ponderação (e investigação) organizacional se circunscreve aos cargos de gestão. Em sentido contrário, destaca como a organização, enquanto sistema complexo, integra agentes e dinâmicas nem sempre harmoniosamente articulados, que poderá incorporar discursos e finalidades dissonantes e, até mesmo, conflituais, que dificultarão o estabelecimento de uma visão articulada da totalidade da organização. Consequentemente, a ideia de *escola aprendente* destaca a importância de se criarem discursos e conhecimentos emergentes das experiências organizacionais concretas, especialmente focados para a resolução de problemas sentidos por cada instituição, mas, igualmente, para uma compreensão mais contextualizada e multiperspetivada desse realidade singular e, também, para a construção de conhecimentos organizacionais decorrentes destes estudos contextualizados (Hoy & Miskel, 2013). Neste contexto, a investigação-ação poder-se-á estabelecer como uma estratégia potencialmente democratizante dos processos de construção de conhecimentos, mas, também, da própria partilha de responsabilidades no processo de análise e deliberação organizacional.

Acredito que o que discuti nos parágrafos anteriores ilustra como os estudos curriculares, em políticas educativas e em organização escolar, podem aproximar-se da ideia de investigação-ação como um processo orientado para “a melhoria das formas de vida de pessoas, grupos e comunidades, as relações entre ciência social, política e ética, as relações entre a teoria e a prática” (Amado, 2017, p. 199).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciei na abertura do presente ensaio, assumi como principal finalidade contribuir para uma discussão mais ampla da investigação-ação em educação, articulando esta estratégia geral de investigação com distintos campos de estudo — em particular, o currículo, as políticas educativas e as organizações educativas. Ao fazê-lo, procurei não apenas ilustrar a compatibilidade epistemológica entre a investigação-ação e estes domínios, mas, sobretudo, aclarar que tal articulação não é periférica nem residual: é, antes, estruturante para uma investigação em educação que se pretenda simultaneamente rigorosa, contextualizada e comprometida com a transformação das realidades que estuda.

Ao longo do trabalho, illustrei a necessidade de não se reduzir a investigação-ação a uma postura praticista ou técnica da investigação ou da ação dos distintos profissionais em educação. Nesse sentido, acredito ser estruturante reconhecer a amplitude e centralidade desta estratégia na investigação em educação, precisamente para facilitar uma análise mais problematizadora das realidades, ações e perspectivas dos agentes educativos e, em diálogo com tal postura, procurar conduzir a um conhecimento mais fundado nas experiências pedagógicas concretas e, por isso, mais particularmente orientado para a melhoria das opções pedagógicas, sem, ainda assim, abdicar de uma postura crítica sobre o conhecimento que cria.

Consequentemente, a investigação-ação, quando entendida deste modo, poderá ampliar os desenhos de investigação considerados em cada um dos campos. No âmbito dos estudos curriculares, poderá contribuir para trabalhos orientados para o estudo de como as diferentes organizações educativas constroem — ou não — estratégias curriculares locais; de como o currículo real é contextualizado e enriquecido na interação com a comunidade; ou, então, de como os diferentes profissionais fazem uso da sua experiência e das características dos educandos para redesenhar e aprimorar as experiências pedagógico-curriculares. Associada aos estudos em políticas educativas, poderá iluminar o modo como as opções políticas nacionais são reinterpretadas e reconfiguradas na construção de experiências educativas concretas; como as opções políticas locais dialogam com e condicionam as vivências pedagógicas nas escolas; ou, ainda, como, em cada organização educativa, aspetos como as relações de poder ou os discursos institucionais contribuem para a reconfiguração de práticas particulares. No âmbito das dinâmicas organizacionais, a investigação-ação poderá orientar estudos sobre o modo como são tomadas as decisões no interior de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada; sobre como a cultura organizacional enquadra as opções pedagógicas — individuais e/ou coletivas — dos profissionais; ou, ainda, sobre como a participação efetiva dos diferentes agentes poderá contribuir para a melhoria da organização.

O que identifiquei no parágrafo anterior são, estritamente, exemplos que visam ilustrar — sem pretenderem reduzir — o modo como a investigação-ação poderá inscrever-se no quotidiano das realidades educativas, interagindo proximamente com as dinâmicas organizacionais e com a profissionalidade dos diferentes agentes. Importa, porém, não perder de vista que essa inscrição não é neutra: ao assumir-se a investigação-ação como opção legítima e potencialmente democratizante, está a reconhecer-se que a escola é, ela própria, um território político — um espaço de deliberação, de negociação de sentidos e de (co-)construção de conhecimento — e que os agentes que a constituem são, simultaneamente, sujeitos e autores das realidades que investigam e transformam. É precisamente nessa tensão entre o rigor científico e o comprometimento transformador que a investigação-ação encontra a sua razão de ser mais profunda e, acredito, o seu contributo mais duradouro para a investigação em educação.

Em síntese, acredito que o contributo deste ensaio se consubstancia num posicionamento que recusa a fragmentação que tem conduzido ao isolamento do currículo, das políticas educativas e da organização escolar. Neste sentido, procuro defender como a investigação-ação poderá, por um lado, estabelecer-se como um eixo estruturante para a análise de cada um destes domínios; e, por outro, enriquecer a investigação em educação ao afirmar-se como uma alternativa a essa disjunção disciplinar, ilustrando, por exemplo, como a co-construção curricular, as relações de poder organizacionais e os enquadramentos políticos que as emolduram se estabelecem interconstitutivamente. No plano das implicações para a investigação futura, este ensaio instiga ao desenvolvimento de desenhos metodológicos sistémicos e contra-hegemónicos, que facilitem a interrogação deliberada e o cruzamento do eixo macroestrutural das políticas com a agência microestrutural das práticas locais. Procuro, por conseguinte, ilustrar a urgência

de consolidar comunidades investigativas nas quais os profissionais de educação assumam o estatuto pleno de construtores de conhecimento e de agentes de mudança curricular, organizacional e política.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2011). Ciências da educação - Que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45-55. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_4
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3th ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Boavida, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 175-192.
- Berg-Schlosser, D., Morlino, L., & Badie, B. (2020). Introduction. In D. Berg-Schlosser, L. Morlino, & B. Badie (Eds.), *The SAGE handbook of political science* (pp. 1-9). SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2023). *Olhar, pensar e ouvir a escola: Rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica*. Furar o Cerco. <http://hdl.handle.net/10400.22/22902>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: Das práticas às conceções. *Indagatio Didactica*, 13(4), 145-160.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Flinders, M., & Eisfeld, R. (2021). Understanding scholarly shifts—A matter of relevance. In R. Eisfeld, & M. Flinders (Eds.), *Political science in the shadow of the State* (pp. 1-31). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75918-6_1
- Freeden, M. (2022). Pensar politicamente y pensar sobre la política: Lenguaje, interpretación e ideología. In E. Biset (Ed.), *Teoría política: Definición de un campo* (pp. 205-240). Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa o currículo? In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 16-35). Penso.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2025). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bloomsbury Academic.

- Hay, C. (2002). *Political analysis*. Macmillan Education. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-62911-0>
- Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2019). *The politics of education policy in an era of inequality: Possibilities for democratic schooling*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Jagger, S., & Trifonas, P. P. (2024). *Toward a new ecology of curriculum: An education yet-to-come* (pp. 3-26). https://doi.org/10.1007/978-3-031-21155-3_1
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.). SAGE.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. Cortez Editora.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2024). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina, & G. S. Cannella (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed., pp. 75-112). SAGE.
- Minogue, K. (2000). *Politics: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Misiaszek, G. W., Popoff, J. M., & Abdi, A. A. (2022). Critical theories of education: An introduction. In A. A. Abdi, & G. W. Misiaszek (Eds.), *The Palgrave handbook on critical theories of education* (pp. 3-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2_1
- Monteiro, H., & Timóteo, I. (2024). Sete formas de abordar um “contra-manual”: Pressupostos gerais e desassossegos específicos. In H. Monteiro, I. Timóteo, & A. Bravo (Eds.), *Contra-manual de investigação-ação participativa* (pp. 17-27). Quântica Editora.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Podgórska-Rykała, J. (2024). *Deliberative democracy, public policy, and local government*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032670799>
- Raynor, A. (2004). *Individual schools, unique solutions: Tailoring approaches to school leadership*. RoutledgeFalmer.
- Sokoloff, W. W. (2020). *Political science pedagogy*. Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23831-5>
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. O. (2001). Action-research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education. *Intercultural Education*, 12(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/14675980123832>
- Tadeu da Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3.ª Ed.). Autêntica Editora.
- Tarozzi, M. (2022). Designing qualitative research for studies in education. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (pp. 1077-1096). SAGE.

Recebido em 16 de junho de 2026

Aceite para publicação em 17 de julho de 2026

Publicado em 31 de julho de 2026