

INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PERSPETIVAS MULTIDISCIPLINARES

Gracinda Hamido

Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação
Gracinda.hamido@ese.ipsantarem.pt

Nair Azevedo

Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia
n.azevedo@fct.unl.pt

Resumo

As XVII e XVIII Jornadas da Prática Profissional, da Escola Superior de Educação de Santarém, foram dedicadas à temática que deu o mote a este número especial da *Interacções*, e constituíram-se também como fonte de reflexão e de recolha de alguns dos trabalhos que aqui apresentamos. Pretendemos neste Editorial, num primeiro momento, contextualizar e evidenciar a pertinência de encarar a investigação educacional como ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos. Porque lida fundamentalmente com “objetos” caracterizados pela complexidade, defendemos que a educação e a construção de conhecimento educacional são credores de formas de pensamento “multi-referenciado”, dotado de abertura epistémica, em permanente inter-acção com a prática, e sustentado numa análise fundamentada e reflexiva da mesma.

Com este enquadramento, e num segundo momento, os artigos que integram o presente número da revista *Interacções* são apresentados, também visando dar cumprimento aos objetivos das Jornadas que, à partida, os inspiraram: i) Proporcionar informação e reflexão sobre a função da investigação na análise de práticas educativas e na construção do saber educativo; ii) Debater problemas de (e da) investigação em educação; iii) Refletir acerca da relação teoria/prática em investigação educativa.

Palavras-chave: Investigação educacional; *Praxis* Profissional; Reflexividade.



Abstract

The seventeenth and eighteenth Conferences of Professional Practice (School of Education, Polytechnic Institute of Santarém) were dedicated to the theme that inspired this special issue of *Interactions*, and were also the source of reflection and gathering some of the work presented here. In this Editorial we intend to contextualize and highlight the relevance of looking at educational research as an essential tool for the analysis of educational practices and knowledge. Education and construction of educational knowledge mainly deal with "objects" characterized by complexity. We therefore advocate that they require forms of "multi-referenced" thinking, in constant inter-action with practice, underpinned by a reflective analysis of the same practice.

With this framework, and subsequently, the articles that make up the current issue of *Interactions* are presented, aiming also to fulfill the events' goals that at the outset, inspired them: i) providing information and discussion on the role of research in analysis of educational practices and educational knowledge construction; ii) discuss problems (and) education research; iii) reflect on the theory / practice relationship in educational research.

Keywords: Educational Research; Professional *praxis*; reflexivity.

Introdução

A investigação e o pensamento científico, na justa medida em que contribuem para problematizar e compreender as situações educativas, e para construir e sistematizar saber educativo, têm vindo, em especial na última década, a enquadrar e a caracterizar cada vez mais a Educação como área de saber e campo de estudo dotado da sua própria especificidade.

Por outro lado, a experiência entendida como *praxis* é o lugar de integração e apropriação singular de conhecimentos e modos de intervenção, corporizadas no uso que deles se faz. A prática profissional é um tempo e um lugar de urgência, complexidade, incerteza e, inseparavelmente, de entusiasmo, perplexidade, questionamento. A experiência é, pois, lugar de confronto e não tanto lugar de conforto. Ela exige do profissional da Educação, um contínuo trabalho de construção e desconstrução do saber, que potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal

e profissional. Porque a prática é sempre o espaço/tempo em que são mobilizados *conhecimentos* provenientes de diferentes fontes (Levin, 2013): o conhecimento *prático*, aquele que vai sendo construído através da experiência e trabalho direto e o conhecimento proveniente da *investigação*, que vai relatando evidências, empírica e teoricamente sustentadas e fundamentadas. Mas porque o campo de confronto é a educação, também (e sobretudo) a *ética* constitui uma fonte privilegiada, na medida em que concebemos a educação fundamentalmente como um ato ético, em que se assume a responsabilidade com a aprendizagem e o desenvolvimento de uma outra pessoa.

Perspetiva-se, assim, o Saber Educativo enquanto experiência que se enraíza no que se **conhece**, mas também (e por vezes sobretudo) no que se **concebe**, num vai-e-vem: – da prática à sua fundamentação teórica, revendo teorias “públicas” e “privadas”, num movimento interpretativo, de busca de sentido da própria experiência; – da(s) teoria(s) ao confronto com a sua falsificabilidade e/ou com a excelência das leituras da realidade que possibilita(m); tudo mediado por considerações éticas que questionam intenções e objectivos, consolidando escolhas e decisões.

A reclamada especificidade deste *saber educativo* é configurada pela relação dialógica de áreas do conhecimento educacional, como a Pedagogia, a Administração Educacional, a Avaliação, a História da Educação e a Educação Comparada, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Teoria e Desenvolvimento Curricular, a Formação de Professores, a Educação de Adultos, a Filosofia da Educação. O acervo científico detido hoje pelas chamadas Ciências da Educação é já muito significativo, mau grado as dificuldades inerentes à ausência ou deficiência de condições de enquadramento institucional da investigação em Educação.

Na relação dialógica que sustenta a construção do conhecimento educativo, como conciliar saberes e perspectivas? Se entendermos a educação como “um campo de ação e pensamento multi-referenciado” (Alves & Azevedo, 2010, p. 1), como transitar entre campos disciplinares diferenciados? E, sobretudo, se cada vez é maior o conhecimento que a investigação em educação tem produzido, como harmonizar os seus resultados com as exigências e tensões que o contexto da prática coloca? Não sendo esta uma nova questão, mantem-se a pertinência da reflexão, sobretudo quando lidamos com a formação de profissionais de Educação, particularmente na formação de professores.

Quando afirmamos a multi-referencialidade da educação, assumimos a



aceitação de diferentes pontos de vista e perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas, aceitando igualmente a dinâmica e conflitualidade que daí possa emergir. Deste ponto de vista, a investigação em educação lida com “objetos” e “campos de investigação” que são polissémicos, complexos e dinâmicos (Alves & Azevedo, 2010). Como é referido por Kincheloe e Berry (2007, p. 51), se na educação estão simultaneamente presentes “o social, o cultural, o político, o económico, o psicológico, o discursivo e o pedagógico”, assim como o racional, o emocional e o valorativo, procuramos a complementaridade mas não ignoramos a tensão que a diversidade, necessariamente, implica. Segundo os autores, é exatamente essa tensão que possibilita chegar-se a novos patamares de compreensão, partindo-se da posição epistémica de abertura “ao inédito”, pensando “a partir do desconhecido, isto é, a partir do que excede os [nossos] limites conceptuais” (Zemelman, 2003, p. 436).

Daí a importância de se considerar a interdisciplinaridade como a abordagem que melhor possibilita enfrentar os desafios e problemas que emergem do campo educativo. A diversidade e complexidade de questões que colocam para a investigação transcendem as disciplinas tradicionalmente consideradas e apelam para a necessidade de se mobilizarem saberes e disciplinas diversas, e de desenvolver investigações não constrangidas por quadros disciplinares específicos. Queremos, assim, defender a necessidade da investigação em educação explorar e integrar múltiplas perspectivas, num exercício de interdisciplinaridade (Golding, 2009).

Por outro lado, a mobilização do conhecimento que a investigação disponibiliza encerra desafios e dificuldades. Levin (2013) aponta questões de natureza conceptual e metodológicas que podem dificultar o acesso e uso que se faz (no campo da prática) do conhecimento produzido (em investigação). Para começar, parece não haver consenso nem sobre o que se considera ser “investigação” relevante e fidedigna, nem o que se entende sobre o “uso” das suas evidências. Essa dificuldade de entendimento é tanto maior quanto mais nos deparamos com investigações que remetem para quadros teóricos e metodológicos ancorados em tradições “disciplinarmente” diferenciadas (como é o caso das Ciências da Educação). As disputas sobre paradigmas de investigação (qualitativo *versus* quantitativo; positivismo *versus* pós positivismo) são exemplos das dificuldades de entendimento que existem entre os investigadores, tantas vezes resultando numa espécie de “metodolatria” (Janesick, 1998) que, ao invés de acrescentar credibilidade ao conhecimento construído, o encerra numa visão dualista e estéril (Hamido & César, 2009). Como Levin chama a atenção, essa divergência pode mesmo ir para além do domínio

estritamente científico, para designar diferenças ideológicas e/ou políticas que crescem à dificuldade de entendimento.

Relativamente à questão do “uso” da investigação, o consenso também é reportado como difícil. Já Weiss (1979) se referia à relação investigação-prática como uma relação não linear, chamando a atenção para diferentes consequências: de natureza mais conceptual (modificações no entendimento, conhecimento, percepção), ou de natureza mais instrumental (mudanças nas orientações políticas ou na prática). Não sendo essa relação de efeito linear, muito menos é imediata. O conhecimento produzido e sistematizado leva tempo a ser devidamente integrado na prática, sobretudo em contextos de grande complexidade, como é o caso da educação. Como Levin alerta relativamente ao uso da investigação, “research never determines practice in a rote fashion; professionals are always making judgements about which research to apply, in what way, under what circumstances” (Levin, 2013, p. 8).

O modelo apresentado por Levin (2013) permite-nos perspectivar a difícil, mas necessária, relação da investigação com a prática procurando-se uma facilitação de transição e comunicação. O autor fala não só de contextos de produção do conhecimento (e.g. universidades), de contextos de utilização (e.g. decisores, práticos), mas também de contextos de mediação (indivíduos, organizações, processos), sendo a relação entre contextos aberta e interdependente, transitando-se entre uns e outros.

Para nós, que nos situamos prioritariamente na formação e na investigação (contexto de produção), consideramos fundamental chamar a atenção não só para a relação que mantemos com a prática (contexto de utilização), mas sobretudo para o papel de mediação que podemos ter junto dos que usam e/ou produzem conhecimento. Apropriamo-nos da asserção de Levin de que a utilização que se faz do conhecimento proveniente da investigação é um processo de raiz social e organizacional:

“Whether people are interested in, pay attention to and make use of research evidence depends much more on their organizational setting and social relations than it does on their individual background or dispositions.” (Levin, 2013, p.10).

Um Tempo de Reflexão

No âmbito da formação de profissionais da Educação, em que nos situamos, e



no contexto de algum debate social que tem vindo a ocorrer acerca da função e do papel destes profissionais, afigurou-se-nos relevante tocar o que consideramos nuclear à sua ação e profissionalidade, uma relação com o saber pautada pela permanente abertura, procura, reflexão, investigação.

“É nesse lugar geométrico da construção e do desenvolvimento do saber que sustenta o complexo acto de ensinar que as instituições formadoras e produtoras de pesquisa têm o seu campo de desenvolvimento e auto-análise preferencial. Aí, na reflexão sobre os ‘como’ e os ‘onde’ da formação enquanto construção epistemológico-prática de um saber que se quer profissional, e nos ‘quem’ e ‘com quem’ da produção e uso desse saber pela pesquisa, se situa, a nosso ver, o desafio maior que se coloca na actualidade à formação de professores em articulação com a pesquisa educacional.” (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009, p. 174).

As XVII e XVIII Jornadas da Prática Profissional, da Escola Superior de Educação de Santarém, foram dedicadas à temática que deu o mote a este número especial da *Interacções*, e constituíram-se também como fonte de reflexão e de recolha de alguns dos trabalhos que aqui apresentamos. Eram principais objetivos destas Jornadas: i) Proporcionar informação e reflexão sobre a função da investigação na análise de práticas educativas e na construção do saber educativo; ii) Debater problemas de (e da) investigação em educação; iii) Refletir acerca da relação teoria / prática em investigação educativa.

A alguns dos trabalhos apresentados nestas Jornadas, agora publicados, juntam-se alguns outros, inspirados nas mesmas finalidades.

O primeiro trabalho que apresentamos, “A propósito do livro ‘Investigar em Educação’.”, por Idália Sá-Chaves, faz-nos visitar a apresentação que a autora realizou do referido livro, aquando do seu lançamento na Universidade Nova de Lisboa, em 2010, mas sobretudo desvela o seu pensamento sobre esta temática da relação entre Investigação e Educação. Assim, embora se trate de uma recensão, é também uma “versão interpretada” da obra a que se reporta, uma apresentação compreensiva de um quadro conceptual integrador, que introduz, desenvolve a partir dos trabalhos apresentados e termina sintetizando, em três perguntas-e-respostas:

Investigar PARA (quê?) compreender melhor o mundo e ser cidadão (auto)crítico, nele. Investigar para saber, e renovar o saber e o estar numa “cidadania

planetária”, no “(...) compromisso com a procura de um, *sempre novo humanismo*, que se reconhece e reconstrói em cada ideia de bem comum.” (p.15). O uso do conhecimento que se produz, respondendo ao “para quê” investigar, introduz-lhe também como elemento central a dimensão ética.

Investigar O QUÊ (?), pergunta que inscreve, nos processos de investigação, as trajetórias de vida (pessoais e profissionais) de quem investiga, e assim leva a compreender que investigar não produz apenas conhecimento sobre os fenómenos que se investigam, mas também (concomitantemente e com graus variáveis de consciência) sobre a própria *pessoa* que investiga, e as suas capacidades reflexivas, de questionamento e de comunicação.

Investigar COMO (?), pergunta que implica decisões, escolhas situadas e fundamentadas. Sem prejuízo de várias abordagens poderem ser adequadas a vários “objetos” de estudo, sublinha a autora a natureza sistémica dos “objetos” em educação, e a inerente necessidade de mobilizar “abordagens modelizadas sistemicamente”, como forma de melhor conhecê-los.

No modo sensível e acutilante a que nos habituou, neste “sobrevoo” em torno da problemática da investigação em educação, o discurso de Idália Sá-Chaves constitui-se como um excelente enquadramento para o conjunto dos restantes artigos que integram este número, e que passamos a apresentar.

Bárbara Duque e Mónica Pereira – “Investigar em Educação: dois olhares em construção”. Enuncia-se desde o início deste artigo a intencionalidade de organizar um “contributo reflexivo sobre o acto de investigar em educação”. Efetivamente, numa trajetória diferenciada, reportada aos respetivos projetos de investigação em curso, as autoras proporcionam ao leitor um quadro conceptualmente rico/estimulante de reflexões em torno dos pontos essencialmente comuns entre os dois projetos de trabalho, nos planos ontológico, epistemológico e metodológico.

Cláudia Ventura, Margarida César e José Manuel Matos – “Interacção e conhecimento: A história de um projecto singular”. Neste artigo procura-se ilustrar, a partir de vários exemplos de análise, o potencial de mudança (nos planos teórico, metodológico e prático) identificado nos projetos e intervenções desenvolvidos ao longo de cerca de 12 anos, no âmbito do projeto ‘Interacção e Conhecimento’ (IC). Explicita-se um quadro geral de referência conceptual que deu corpo e fundamento à recolha de um vasto espólio de dados empíricos, que congrega até hoje um grupo de investigadores de várias áreas científicas. O uso do trabalho colaborativo, de um



contrato didático coerente e de um sistema de avaliação auto-reguladora, são apontados como elementos configuradores de práticas educativas inclusivas e eficazes do ponto de vista da aprendizagem. O estudo e promoção das interações sociais desenvolveram-se sustentados em metodologias diversificadas de construção de conhecimento a partir das práticas dos próprios investigadores, também eles professores em diversos graus de ensino e áreas curriculares. O artigo exemplifica e analisa, com recurso a vários excertos de documentos e da base de dados produzidos ao longo dos 12 anos de trabalho do IC, o modo como o desenvolvimento do projeto foi promovendo e alimentando várias mudanças profissionais e organizacionais, no plano dos quadros conceptuais mobilizados e das práticas educativas desenvolvidas pelos participantes e nos contextos em estudo, no âmbito do projeto.

Isolina Oliveira e Conceição Courela: “Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores”. Focando-se numa análise situada e processual dos conceitos de mudança e de inovação educativa, as autoras procuram ilustrar a pregnância da “reflexão-acção” a partir de três exemplos de projetos de intervenção contextualizados. O desenvolvimento colaborativo de investigação sobre a prática profissional, concluem, pode constituir-se como ponto de ancoragem do desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes envolvidos, assim como de processos sustentados de inovação educativa.

Catherine Van Nieuwenhoven e Stéphane Colognesi – “Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire”. As autoras destacam a relevância das pesquisas colaborativas para a construção de conhecimento sobre os processos formativos partilhados, no âmbito da formação de educadores e professores. O seu ponto de partida sendo a necessidade de articular o trabalho de supervisão dos formandos, por parte dos formadores das Escolas Superiores e dos formadores cooperantes, que acompanham os alunos nos locais de estágio, desenvolvem alguma análise que evidencia a relevância de encontrar processos de comunicação/mediação entre a comunidade investigativa e a comunidade de prática, bem como a organização dos processos formativos em função das reais necessidades (expressas) de todos os agentes envolvidos (levantam o “vivido” e o “idealizado” pelos profs cooperantes, no tocante ao processo de supervisão dos alunos; levantam também, num 3º momento, e a partir do confronto entre os dados dos momentos anteriores, as tensões resultantes e modos de lhes responder). As questões a que pretendiam responder, com este processo: que saberes são produzidos sobre a supervisão (?), como são eles reinvestidos por

práticos e por investigadores (?), à luz de uma abordagem de construção colaborativa de conhecimento; que necessidades de formação se podem identificar? Neste artigo, as autoras debruçam-se sobre aspetos específicos do acompanhamento dos estudantes nos locais de estágio. Com esse sentido e objectivo, analisam conceptualmente a ideia de acompanhamento dos estagiários (conduzir, escoltar, guiar... e o valor da reflexividade).

Marilce Rodrigues, Isa Domingues, Aline Reali e M^a da Graça Mizukami, apresentam o artigo intitulado “Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos / Brasil: ‘formação-investigação’ sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil.” Situando-se no âmbito da formação contínua de docentes dos níveis iniciais de escolaridade, dão conta do desenvolvimento de dois programas de formação contínua a distância, e do seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Sustentam-se, para isso, nos discursos desses docentes, quer no âmbito de análises e discussões sobre a base de conhecimentos necessária ao exercício da docência, quer em reflexões colaborativas acerca de casos de ensino.

A mesma primeira autora, Marilce Rodrigues, com outros colaboradores (Aline Reali, Daniela Machado, Jane Santos, Márcia Onofre, Iolanda Monteiro e Terence Santos), no artigo “Interação Universidade-Escola: reflexões sobre a trajetória de uma pesquisa intervenção.”, procuram discutir alguns princípios de funcionamento de um processo de constituição de um grupo de professores e investigadores, tendo como objetivo identificar indicadores do desenvolvimento profissional de docentes, indicadores de processo acerca da base de conhecimentos para o ensino, perspetivada como objeto de pesquisa colaborativa. O Portal de Professores referenciado e descrito no artigo anterior fornece o contexto em que se processam as interações entre os participantes deste outro estudo e o espaço de aprendizagem, formação e investigação, em que decorre o projeto.

José António Brandão Carvalho: “A escrita na Escola: uma visão integradora.” Discutindo o papel da escrita no contexto escolar, enquanto veículo / ferramenta mediadora de apropriação e de expressão do conhecimento, não apenas no domínio da própria Língua, como também em todas as restantes disciplinas curriculares. O autor realiza um ensaio em torno da ideia central de pedagogia da escrita, considerando quatro eixos de preocupação: o sujeito (que aprende a escrever) na sua relação com o professor e com os conteúdos envolvidos nessa aprendizagem; dentro da disciplina de Português, a escrita na sua relação com outros conteúdos como a



leitura, a oralidade, ou a própria educação literária; o lugar da escrita enquanto elemento transversal, no plano da implementação curricular, com particular relevância concedida à questão da avaliação nas várias disciplinas; finalmente, enquanto forma de participação e intervenção comunitárias.

Márcia e José Lima – “A ludicidade como eixo das culturas da infância”: Dão conta os autores de um estudo de investigação-acção desenvolvido ao longo de três anos em duas escolas de educação infantil no Estado de S. Paulo (Brasil). O estudo envolveu alunos de dois cursos de formação de professores, académicos, educadores e crianças das escolas em questão. Problematizam o conceito de infância à luz de uma perspectiva sociológica, enquanto construção social e a representação das crianças enquanto agentes ativos histórica e culturalmente enquadrados. Ao fazê-lo, também analisar as implicações para as concepções pedagógicas que sustentam as respostas de carácter educativo para a infância. A ludicidade destaca-se, na sua análise, como uma dimensão relevante das “culturas da infância”, que decidem estudar. A sua natureza interactiva e imaginativa confere a essa dimensão relevância de instrumento de aprendizagem, apropriação e socialização e exige dos profissionais a consciência de que a ludicidade pode constituir-se como recurso pedagógico valioso. Numa abordagem metodológica que articulou momentos de planificação das actividades a desenvolver com as crianças, assim como seminários formativos para aprofundamento teórico e reflexão/discussão sobre os dados que iam sendo recolhidos, os autores puderam concluir pela gradual capacidade de ampliação e diversificação dos conhecimentos e de autonomia das crianças, mediada pela consciência acrescida dos docentes acerca da importância da gestão e da valorização da ludicidade.

Eliane Saravali, T. Guimarães, K. P. Guimarães, e A. P. Belchiori – “Não aprender na visão de crianças e adolescentes brasileiros: um estudo evolutivo na perspectiva piagetiana.”. As autoras procuram, neste artigo, a partir dos discursos de oito dezenas de crianças e jovens entre os 6 e os 16 anos, identificar as razões e os sentidos atribuídos à aprendizagem (à sua existência e/ou ausência dela), ancoradas numa revisão de literatura acerca dos vários elementos envolvidos na compreensão global da realidade social e, em particular a realidade escolar (escola, professores, aprendizagem). Retiram-se algumas implicações para a organização das ações didáticas, na justa medida em que considerem os processos de apropriação dos sistemas sociais e da compreensão das realidades sociais, particularmente dos fenómenos escolares quotidianos.

Marta Calheiros e Isabel Piscalho, em “*Quefazeres: um percurso de reflexão e ação na formação profissional*”, tomam o bem-estar e o envolvimento de crianças muito pequenas em contexto de Creche, como mote de investigação e critério para o desenvolvimento de práticas adequadas e eficazes, naquele contexto. Neste estudo mobiliza-se uma metodologia de investigação-ação, articulada com o recurso sistemático à reflexão e a mecanismos de supervisão recíproca dos profissionais, no caso vertente de uma Educadora e uma jovem em formação. No artigo ilustra-se parte de um percurso formativo e simultaneamente investigativo, que permitiu identificar nos processos de observação, reflexão e avaliação continuados, importantes ferramentas de adequação e regulação da própria ação profissional, assim como da aprendizagem das crianças.

O artigo de Maria Isabel Lopes da Silva, “*Prática educativa, teoria e investigação*”, constitui-se como um excelente modo de encerrar, sintetizando, o conjunto dos artigos que integram este número especial. Analisando a relação entre o desenvolvimento de processos pedagógicos e a mobilização e uso de metodologias de investigação, toca a questão central da relação entre teoria (quadros e modelos teóricos) e prática (concebida, desenvolvida e interpretada). O saber profissional construído a partir da investigação sobre a própria prática dá origem e modela a capacidade de teorização ou de construção do que (seguindo Durkheim) a autora designa de “teoria prática”, aquela que permite interpretar mas também tomar decisões de ação. À semelhança de outros autores (neste número e não só) afirma-se a multi-referencialidade teórica da fundamentação da prática educativa e a necessidade de uma atitude investigativa e reflexiva como elemento central para a sua conceção e avaliação.

Referências Bibliográficas

- Alves, M.G., & Azevedo, N.R. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED.
- Golding, C. (2009). *Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects*. Mel, AU: Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating Classroom*



- interaction: methodologies in Action* (pp. 229-263). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Janesick, V.J. (1998). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. In N.K.Denzin & Y.S. Lyncoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa e educação – Conceituando a bricolagem*. P.A.: Artmed.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use, *Review of Education*, 1 (1), february, 2-31.
- Roldão, M.C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso, da formação ao reconhecimento social, *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization, *Public Administration Review*, 39 (5), 426-431.
- Zemelman, H. (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.