

A PROPÓSITO DO LIVRO *INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO – DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E DA FORMAÇÃO DE INVESTIGADORES NUM CAMPO MULTI-REFERENCIADO*¹

Idália Sá-Chaves²

Universidade de Aveiro
idalia@ua.pt

Introdução

A apresentação de uma obra é sempre a explicitação para outrem de uma *leitura* pessoal que o texto desencadeou como se de um efeito de *espelhamento* entre as propostas conceptuais que o texto propõe e as que o seu leitor antecipadamente detém, se tratasse. Por isso, não é nunca um texto absolutamente fidedigno das ideias que a obra veicula, mas sim uma versão interpretada e, como tal, sempre incompleta, e eventualmente distorcida, dos sentidos iniciais e múltiplos que lhe presidem.

Esta dificuldade torna-se ainda mais acentuada se considerarmos que o livro acerca do qual, hoje, nos propomos refletir, no sentido de convidar e interessar futuros leitores, procura articular duas das áreas do conhecimento humano (a *investigação* e a *educação*) que, pelo seu potencial transformador do próprio conhecimento, das pessoas, das instituições e mais genericamente das sociedades, se revelam do maior interesse para a própria humanidade, mas que são também, e para além do seu indiscutível interesse, da maior ambiguidade conceptual e complexidade epistemológica.

É, aliás, o próprio subtítulo do livro que apresentamos que, claramente, indicia tal ambiguidade, assumindo-se ele que se trata de um conjunto de *desafios*, ou seja, de questões em aberto, que é possível articular *construção de conhecimento* e

¹ Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (Edit.) (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED, FCT/Universidade Nova de Lisboa.

² Professora Associada Aposentada.



formação de investigadores e, por fim, fazê-lo num campo multi-referencial o que subentende uma abordagem epistemológica, que não pode prescindir de uma *referencialidade múltipla*, que sustenta a sua argumentação intrínseca com os contributos de outras áreas de conhecimento em semelhantes condições de ambiguidade, incerteza e permanente evolução.

Estamos, portanto, perante uma proposta conceptual extremamente ousada que, na sua diversidade, permite ao leitor acompanhar esse *em movimento* para o futuro que cada um dos autores propõe e anuncia. Ou seja, permite acompanhar os desafios, descritos e prometidos em subtítulo, não como tarefa passiva de leitura, mas como exercício, no mais profundo sentido deste termo, de quem se sente desafiado a *surfar* cada ideia e cada perspectiva como se pura e solta energia fosse, que se espalhasse em nós leitores, capítulo a capítulo, como ondas incontroláveis nos seus benéficos efeitos sobre quem, assim as acolhe.

A reflexão, que iremos partilhar, organiza-se, então, segundo três eixos, dos quais destacamos uma leitura do livro como *emergência*, do livro como *representação* e, finalmente, do livro como *referência*.

1. O Livro como Emergência

O livro, cujo título Investigar em Educação já foi anteriormente anunciado, surge no contexto da UIED (Linha 2)³, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e de acordo com as suas editoras, trata-se de *uma obra colectiva, porque, como referem, colectivo foi o processo de sua realização*.

Neste contexto salientam as editoras que a intenção subjacente às atividades da linha de investigação é construir uma *comunidade de reflexão*, cujos contributos possam ser percebidos como importante factor de socialização dos processos de formação de investigadores através do conhecimento que, intersubjetivamente, é construído. Ou, se tomarmos as suas próprias palavras, contribuir para que o processo de investigação não seja *sentido como tão solitário* e que as comunidades de investigação, à semelhança dos fenómenos educacionais, sejam territórios (físicos e conceptuais) cuja marca é a interdependência e a colaboração dialógica na procura de sentidos viáveis e eticamente legitimáveis.

³ Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Linha 2 de Investigação: Educação, Formação e Desenvolvimento



A linha 2 da UIED, no ano de 2009/10, desenvolveu um ciclo de seminários com o objectivo de desencadear e ativar a reflexão em grupo para cuja dinamização convidou especialistas em diversas áreas do conhecimento e com diferentes tipos de experiência, quer como professores e como formadores, quer como investigadores.

Participados por outros atores, com especial relevância para os membros da unidade, esta estratégia configurou, de facto, uma comunidade de reflexão cujas atividades se desdobraram em processos pessoais de interpretação da informação disponibilizada, desafiadores e, por certo, transformadores das epistemologias pessoais, à luz de novas configurações das epistemologias científicas em processo de elaboração e emergência pelo grupo.

Trata-se, na linha de pensamento de Donald Schön (1983; 1987), de um processo de reflexão na ação, informado pelos contributos aduzidos por cada um dos participantes, naquilo que vimos reiteradamente designado como um *efeito multiplicador da diversidade*, porque apenas a diferença de perspectivas, de modos de olhar e de pontos de vista, o consente e permite. Subentendida nesta estratégia, está a valorização pela comunidade, do conhecimento emergente através da reflexão na ação ou, para voltarmos ao autor referido, a valorização do *knowing-in-action* como uma forma de conhecimento implícito e de difícil verbalização, mas fundamental na qualidade e na melhoria da própria ação.

É neste contexto que as estratégias de investigação e da sua coordenação apontam para a intenção de melhorar a qualidade da formação aos investigadores em Educação, procurando ampliar o seu quadro de referências para uma mais cabal construção de conhecimento pessoal e, concomitantemente, para a produção de um saber que, sendo divulgado e partilhado, se torna público e de todos. Constituem portanto, ao serem condensadas em um qualquer formato ou suporte partilhável, livro ou outro, uma voz num coro de vozes, ou seja, um contributo para que outros, à luz do mesmo desígnio, possam aferir e autorregular o seu próprio desenvolvimento (pessoal e/ou coletivo) na determinação firme de encontrar um sentido para a ação humana.

As estratégias de investigação nesta unidade caracterizam-se, não apenas pelas coordenadas de espaço e tempo nas quais ocorrem, mas sobretudo pela natureza e qualidade das interações que as concretizam, ou seja, das dinâmicas através das quais os objectivos previstos se consumam em maior ou menor grau de aproximação ao seu enunciado prévio. Dinâmicas que, enquanto processos ou enquanto “*ação em curso*” são, elas mesmas, da ordem do emergente, acrescentando aos objectivos, a



riquíssima carga de imprevisibilidade e de impredictibilidade da própria ação.

Nesta perspectiva, a UIED manifesta-se como um corpo vivo, em desenvolvimento e em devir, pelo que esta abertura reflexiva ao autodesenvolvimento constitui, desde logo, um poderoso sinal matricial da sua identidade, que nos parece fundamental relevar e enaltecer. Trata-se de um ponto de vista, que se inscreve nas perspectivas sócio-construtivistas e desenvolvimentistas, considerando as potencialidades e as possibilidades de se desenvolverem as pessoas, enquanto sujeitos protagonistas da ação inter-atuante que os congrega, das instituições e comunidades que legitimam as suas particularidades, dos contextos sempre singulares que lhes oferecem um *locus* e um tempo de ação e, também, do próprio conhecimento que circula na rede de interações em jogo⁴.

Este livro é, então, mais uma das estratégias que, na sequência das dinâmicas de formação e de investigação desenvolvidas, emerge no contexto da Linha 2 e que, sabiamente, nos parece responder aos seus objectivos de construir uma comunidade reflexiva que, através dele se amplia. Constitui e representa a possibilidade de dar algum sentido de permanência aos processos que o originaram, voláteis e efémeros como toda a ação humana, constituindo-se como reserva de *memória e testemunho*, mas também como *património de futuro* nas trocas que pressupõe e nos desafios que coloca.

Agradecer e felicitar os seus autores nunca será uma formalidade protocolar, mas um gesto de sentida gratidão pela possibilidade de participação no imenso debate que nos abre.

2. O Livro como Representação

Vinculado a uma experiência real e colectiva, tal como procurámos tornar evidente no ponto anterior, este livro constitui uma das possíveis representações da realidade que o tornou possível e que a intencionalidade das suas editoras fez emergir como produto organizado e disponível para dar continuidade e ampliar os processos de reflexão que lhe estiveram na génese. Sendo uma representação, não poderá por isso mesmo estabelecer-se uma correspondência direta entre os seus conteúdos e propostas e a atividade desenvolvida nesta Linha e no contexto da UIED. Pode, isso

⁴ Donald Schön refere-se a esta imbricada rede de interações como *interplay*.



sim, constituir um exercício de *amostragem* com base nas memórias daqueles que, tendo vivido o processo, aceitaram passar a escrito as suas reflexões sobre o vivido, integrando o corpo de autores que assinam cada um dos seus capítulos e refletir agora, e ainda na perspectiva schöniana, *sobre a ação*.

O seu *corpus* integra um conjunto de oito textos que constituem diferentes tipos de participação na unidade, representativos de, também, diferentes tipos de experiência pessoal e profissional dos respectivos autores, definindo uma perspectiva de *diálogo inter-geracional*, que muito enriquece o diálogo e a obra.

Assim, no primeiro capítulo, e procurando desde logo introduzir o leitor nas problemáticas em debate, Mariana Gaio Alves e Nair Azevedo, na sua qualidade de editoras, apresentam um texto, cujo título⁵ claramente anuncia a intenção de refletir colectivamente acerca das questões que, hoje, atravessam a filosofia das Ciências, sejam elas naturais e exatas ou sociais e humanas, explicitando as intenções que, do ponto de vista epistemológico, sustentam quer as ações desenvolvidas, quer as reflexões subjacentes ao livro aqui apresentado.

Salientando como organizador das atividades de investigação e da própria organização deste livro, as três questões (*O quê investigar em educação? Como se investiga em educação? e Para quê investigar em educação?*), as autoras referem como seu objectivo principal *explicitar o posicionamento que, nesta unidade e mais particularmente nesta linha, tem vindo a ser privilegiado em termos de trabalho científico no campo da investigação*. De seguida, apresentam e fundamentam os seus pontos de vista acerca das respostas às questões iniciais colocadas, fundamentando-os em vasta e pertinente bibliografia e terminam detalhando a organização do livro, com indicação dos textos, dos autores e dos diferentes tipos de participação, ou seja, dando referências ao leitor acerca do *lugar de onde fala* cada autor no sistema de formação na (e pela) investigação, que os tornou parte deste colectivo de ação, e agora mais particularmente, de reflexão sobre ela.

Na mesma linha, e no segundo capítulo, Joaquim Coelho Rosa retoma em título⁶ a problemática geral do livro⁷, dando particular relevo à *experiência da atividade*

⁵ (Re)Pensando a Investigação em Educação.

⁶ *Investigar em Educação*.

⁷ O texto sintetiza a sua participação como conferencista no ciclo de Seminários, já anteriormente referido.



educativa e investigativa e ao exercício do pensamento científico como atos, profunda e ontologicamente, ligados à vida e ao devir do próprio sujeito. Ou, se melhor dito, como atos de vida que, na procura constante de mais e, sobretudo, de outro conhecimento, possam responder àquilo que designa como a *questão das questões* e que tem a ver com o poder transformador dessas mesmas atividades na medida em que possam (ou não) tocar, sem ressentimento, a essência da pessoa que investiga e que em permanência se educa, naquilo que, como refere, *mais profundamente lhe dói* e lhe conforma a própria vida, no horizonte de complexidade que as incertezas da própria vida e da ciência constituem⁸.

No quadro filosófico, que também profunda e detalhadamente explicita, o autor apresenta esta nova ideia de ciência (ligada à educabilidade e ao sentido da vida pessoal e colectiva) como o *deixar ser em nós o que o outro* é, sublinhando que Max Scheler a designa como *amor*. Trata-se, por isso, de um dos mais veementes e poderosos dos desafios prometidos em subtítulo: reconhecer ao *fazer investigação* e ao *fazer educação* uma natureza ontológica, epistemologicamente muito para além de simples atividades técnicas (mais ou menos complexas nos seus *apparatus* instrumentais), mas sempre limitadas ao questionamento metodológico (como) e distantes das questões fundamentais do humano e do seu sentido. Desenha, por isso, no horizonte das concepções e dos paradigmas que, durante um certo tempo, as consensualiza, uma *nova cultura investigacional* que, aprofundando os objetos de estudo e levando o seu questionamento aos limites da procura de sentido (pessoal e social), releva como essencial e primordial a última das questões iniciais que se colocaram: *educamos para quê* e *investigamos para quê*?

O terceiro capítulo⁹ da autoria de Teresa N. R. Gonçalves também sintetiza a sua intervenção num dos seminários e, tal como o título deixa antever, faz uma profunda e bem documentada reflexão sobre os diferentes tipos de abordagem investigativa. Conclui pela inadequação dos princípios positivistas e neo-positivistas que informam determinados modelos das ciências exatas aos fenómenos sociais e humanos, e justifica as abordagens de matriz qualitativa e complexa como mais apropriadas e mais fiáveis quanto à possibilidade de compreensão da complexidade

⁸ Trata-se, a nosso ver, de uma perspectiva também brilhantemente trabalhada por Jorge Larrosa, quando define o conceito de experiência como aquilo que toca profundamente quem experiência, no quadro das mesmas incertezas que traduz no termo *quizas*.

⁹ *Investigar em Educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa*.



própria dos fenómenos em estudo.

Seguindo detalhadamente os processos de elaboração, desenho e reconfiguração dos objetos de estudo, dos objectivos e finalidades que estes se propõem e das questões, que ao longo de todo o processo se vão necessariamente reconfigurando, a autora dá particular relevo às questões da multidimensionalidade dos fenómenos e à natureza textual e comunicacional da própria investigação, propondo uma abertura epistemológica e metodológica que tenha como fundamento *a capacidade problematizadora* capaz de, *não apenas de explorar o existente, mas também novas possibilidades ainda inexploradas*. Salienta a importância de um discurso científico como lugar de confluência de diversos tipos de discurso e de linguagem, no qual, as marcas de inter-discursididade, que implicam a fusão de diversos tipos de conhecimento e formas de conhecer, permitam uma visão integradora da fenomenologia do humano.

No quarto capítulo, Ana Teresa B. Nascimento propõe uma reflexão¹⁰ centrada nas questões metodológicas com incidência na *pesquisa qualitativa* e, mais particularmente no *estudo de caso*, tomando como suporte o estudo que desenvolveu com vista à obtenção do grau de doutoramento e, como referência, alguns dos mais reconhecidos autores especialistas neta área.

A autora analisa e confronta com mais detalhe e profundidade as perspectivas de Robert Yin e Robert Stake, providenciando, assim, um valioso contributo para a compreensão das vantagens e das limitações que o *estudo de caso* apresenta na construção do conhecimento, bem como nas possibilidades teóricas da sua transferibilidade. À luz desses mesmos referentes, descreve o seu próprio estudo como caso singular no quadro do desenvolvimento institucional, contextualizado na Fundação LIGA, com vista à compreensão profunda da evolução da sua cultura organizacional e dos fatores que a promovem e como oportunidade para, como salienta e, citando Stake (2007, p.150), *ver o que os outros ainda não viram, refletir sobre a singularidade das próprias vidas, cativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer (...) a defesa das coisas que prezamos*.

Com particular incidência sobre o carácter dialógico dos processos formativos e investigativos, enquanto construção de conhecimento e também sobre a

¹⁰ *O singular caso do Estudo de Caso: Narrativa de um percurso.*



indissociabilidade dos processos de formação e de vida, Maria do Loreto Couceiro apresenta, no quinto capítulo, o texto *Inter-tecendo a vida: histórias de mulheres*, no qual aprofunda a problemática dos processos de autoformação das mulheres. Numa abordagem aos conceitos de formação e de autoformação, a autora explicita este último como construção de Si, salientando que, deste ponto de vista, o sujeito é concomitantemente sujeito e objecto da sua formação e que este é um processo inerente à própria vida.

Conforme acentua, é o *tempo que é formador, são todos os espaços que podem ser formativos* e a autoformação acontece na historicidade e no sentido que marca a própria vida. Por isso, aprofunda e fundamenta a importância das *histórias de vida* como abordagem de investigação-formação, referenciando-a a Foucault (1994, II, p.17) como práticas reflectidas e voluntárias através das quais as pessoas se conhecem e se transformam, naquilo que, como refere, o autor designa como *artes da existência*.

Corroborando esta perspectiva, a autora descreve dois estudos desenvolvidos por si, *dois itinerários reflexivos de mulheres* nos quais os processos de consciencialização ocorrem na interação discursiva através da atribuição de sentido, que lhes permite *passar do nível existencial ao nível conceptual*, ou seja do autoconhecimento. Assumindo uma visão complexa destes fenómenos quer na sua dimensão formativa, quer investigativa e uma perspectiva biográfica e hermenêutica na sua compreensão, a autora conclui, através de uma belíssima metáfora, que a *autoformação é como a teia, tecida de múltiplos fios que (tal como sugere em título) inter-tecem a nossa vida*. E que, *cada história de vida é sempre entretecida com os fios de outras tecedeiras*.

Ou seja, que o olhar sobre si e a apropriação do sentido de si são indissociáveis dos sentidos devolvidos pelos olhares dos outros, como se de uma *sala de espelhos*¹¹ se tratasse.

No sexto e no sétimo capítulos as autoras são jovens investigadoras, participantes nos seminários da Linha 2, que estiveram disponíveis para refletir distanciadamente sobre as propostas conceptuais e metodológicas que lhes estiveram subjacentes e para partilhar essa reflexão, agora em registo escrito, com os leitores. A

¹¹ *Hall of mirrors*, no dizer schöniano.



mais-valia deste outro olhar é inestimável, já que nos devolve os conceitos, agora revisitados, a uma outra luz e que, ao acrescentar novas fontes, diversifica, amplia e enriquece o *corpus* sobre o qual esta mesma reflexão recai.

Assim, no sexto capítulo, Elisabete Xavier Gomes e Cláudia Neves usam o diálogo¹² para contraporem os modos pessoais como cada qual viveu e experienciou as dinâmicas propostas e interpretou as questões centrais que, delas emergiram. Trata-se de um diálogo *a duas vozes*, que, de acordo com as autoras, sintetiza algumas das suas reflexões geradas na *polifonia das vozes múltiplas* interpelando-as e muito apropriadamente, como referem, fazendo delas *eco*. Não se revelando como vozes miméticas, nem relativamente aos conferencistas convidados, nem tão pouco, uma relativamente à outra, este diálogo torna bem evidente que a construção de conhecimento e os processos formativos dos investigadores implicados são percursos pessoalizados e únicos que conferem, nesta perspectiva da dialogicidade, uma identidade reflexiva própria, balizada pelas experiências e pelas epistemologias pessoais de cada sujeito.

Refletindo sobre os seminários de investigação e centrando a atenção nas ideias que se lhes revelaram centrais no seu decurso, entre a vasta bibliografia a que recorrem, tomam como referente Teresa Ambrósio (2001) e Jarvis (2007) e corroboram uma visão da educação mais abrangente, englobante e complexa, que vai para além dos espaços formais para emergir como *uma visão antropocêntrica*, ou seja, centrada na pessoa e no seu devir.

Uma das questões que Cláudia Neves sente como mais desafiadora tem a ver com o debate em torno da multiplicidade de abordagens e métodos de investigação que caracterizam as Ciências da Educação, bem como alguma conflitualidade entre estas e as restantes ciências sociais.

Por sua vez, Elisabete Gomes, sustentando a sua perspectiva acerca de *uma nova ciência da aprendizagem que permita a reinvenção da educação*, fundamentada em Jörg (2006), refere a *urgência de uma transição paradigmática*, que desenvolva abordagens alternativas às epistemologias de raiz positivista, salientando a *ênfase numa compreensão mais abrangente e multidisciplinar das dinâmicas de aprendizagem*, que é como quem diz, da construção de conhecimento.

¹² *Diálogos a partir de dinâmicas de formação.*



A mesma autora sublinha e reitera mais adiante que, de acordo com Kate Miller (2009), a investigação é, ela própria, um contexto de aprendizagem e um contexto de educação, o que releva o potencial formativo das estratégias de investigação relativamente aos investigadores que não se furtam à reflexão sobre si mesmos.

As autoras analisam com profundidade a temática das abordagens qualitativas na investigação em educação, refletindo sobre as dimensões oral e escrita das estratégias de investigação e valorizando o uso das abordagens biográficas e das histórias de vida, tal como foram defendidas e fundamentadas por Maria do Loreto Paiva Couceiro em seminário/capítulo anterior.

Como reflexões finais, as autoras reconhecem a importância fundamental que a sua participação nos seminários, percebidos como espaços dialógicos, representou na sua formação por permitirem *desenvolver e assumir uma voz singular que se exprime sobre algumas das dimensões da educação contemporânea*.

O sétimo capítulo¹³ do livro, da autoria de Raquel Vieira, constitui também e, tal como o título claramente sugere, uma análise pessoal e distanciadas dos seminários desenvolvidos revisitando, um a um, as suas ideias centrais. Destacando em cada uma das sessões de problematização os aspectos que mais intensamente a tocaram, a autora refere alguns dos principais impactes que, *mais do que os conteúdos* (do seu ponto de vista, inestimáveis), *potenciaram reações íntimas e profundas* na forma como via o ato de investigar e como delimitava as suas fronteiras enquanto investigadora.

Referências especiais acerca do *prazer do exercício do pensamento científico*, da *urgência de o investigador contactar e aprofundar diferentes perspectivas e quadros teóricos*, bem como do *compromisso da ética e da responsabilidade ao nível da intervenção*, dão conta, em simultâneo, de uma profunda aprendizagem temperada de humildade, que enuncia na consciência das limitações e dificuldades que também enfrentou.

Por fim, e fechando este conjunto de visões e perspectivas de formação e de investigação, Antonio Bernal Guerrero, no oitavo capítulo¹⁴, retoma a problemática central da investigação em educação, com particular ênfase na transição paradigmática que atravessamos. Trata-se de uma síntese cuja amplitude conceptual,

¹³ (Re)Construções e (Re)Visitações em torno dos Seminários Investigar em Educação.

¹⁴ Investigar en Educación: Notas sobre el “Giro Paradigmático”.



rigorosa fundamentação e sabedoria interpretativa lhe confere um papel especial nesta obra, não apenas por ser voz de um participante mais externo ao contexto de produção do livro, mas por dar ao leitor uma visão integrada e integradora das três questões iniciais que orientaram os processos de investigação e da sua divulgação.

Refletindo sobre essas questões iniciais, o autor oferece ao leitor uma visão temporal e histórica da evolução paradigmática em curso, argumentando quer do ponto de vista epistemológico, quer filosófico e metodológico e interrogando-se ao longo do texto acerca dos modos como tem vindo a ser pensada a construção e desenvolvimento da produção científica. Tal como refere, procura dar resposta às questões que a *transição paradigmática* acarreta para a ideia de ciência e para a filosofia da ciência contemporânea, descrevendo o panorama “paradigmático” na tradição, preferencialmente qualitativa, da investigação educacional.

Neste debate paradigmático centrado nas ciências da educação, o autor¹⁵ torna mais claras as controvérsias e aproximações possíveis entre as diferentes tradições, para enfatizar finalmente a *decisiva importância da reflexão* ao longo do processo investigativo, *algo que vá mais além das meras preocupações metodológicas*.

Salientando os princípios epistemológicos contemporâneos, o autor, invocando Bericat (1998), descreve a possibilidade da sua integração através de uma modelização em *dupla pirâmide da investigação social*, que permite construir desenhos investigativos que integrem elementos das duas abordagens, sempre que essa construção se apresente com coerência ontológica, epistemológica e meta-teórica. Conforme acentua, são os aspectos meta-teóricos, epistemológicos e ontológicos da investigação os que determinam o seu sentido pois, como acrescenta mais adiante, uma opção metodológica tanto implica implicitamente uma postura ontológica e epistemológica determinada, como também pode ter de responder a algum tipo de desordem conceptual. Por isso, remata, que investigar é sempre um exercício de reflexão e que é a interação entre as ideias filosóficas e o trabalho empírico que define a *investigação social de alta qualidade*.

Numa atitude cautelar e num pensamento prudente, o autor termina alertando para a natureza complexa da investigação educacional, afirmando que este reconhecimento da complexidade nos convida a estarmos atentos a novas e possíveis

¹⁵ Tradução livre a partir do texto escrito em espanhol.



vias de pensamento, mais situadas e críticas sobre como chegamos a conhecer e exploramos aquelas, através das quais, tornamos público esse mesmo conhecimento.

3. O Livro como Referência

O que os exercícios de sobrevoo¹⁶ permitem, tal como as abordagens sistémicas fundamentam, é uma visão mais ampliada dos fenómenos e dos objetos em observação, que integra e contextualiza cada qual (entendido como subsistema), num outro (e mais amplo) olhar que, por ser transversal, dá a perceber, na sua síntese, uma linha tendencial e um conjunto de desafios que, caso a caso, se vão formulando.

Pode-se, então, e a partir da informação detalhada e particular, olhar de mais longe e tentar encontrar possíveis regularidades que, pela sua plausibilidade e coerência, possam tornar emergente um sentido mais partilhado que, sem delas poder prescindir, ultrapassa as perspectivas particulares de cada parte, de cada enfoque e de cada observador.

Como todos sabemos, tratando-se uma vez mais de uma mera interpretação, encontrar algumas dessas tendências e dos desafios que elas comportam representa sempre um risco, dada a sua natureza pessoal e, portanto, condicionada também pelas concepções prévias do seu autor. Por isso, a nada mais poderemos aspirar do que a considerá-lo como simples indicadores de sentido, sabendo que cada leitor, legitimamente, poderá desenhar outros a partir da mesma informação e realidade e que apenas o cruzamento dos olhares, a partir de diferentes pontos de vista, poderá potenciar uma visão mais sustentada e por isso mais fecunda.

Assim, tomaremos como referente as três questões que, desde a génesis deste processo, norteiam a ação e a reflexão desenvolvidas, quer através dos projetos de investigação que nela vão sendo desenvolvidos, quer na organização e coordenação das atividades de activação da formação (seminários, encontros científicos e informais, comunicações, ou outros), quer ainda, através das publicações, nomeadamente do presente livro, como expressão mais sistematizada, enriquecida e congruente com as intenções que lhe presidem.

Uma primeira ideia que nos parece ressaltar é que, no *fazer investigação*, não é indiferente nem arbitrária a ordem pela qual as questões iniciais são colocadas. Ou

¹⁶ Sobrevoo, entendido como metáfora do conceito de Supervisão na sua dimensão de visão distanciada.



seja, parece-nos, agora, claro que, no ato investigativo, o que deve definir o objeto de estudo não é O QUÊ investigar, mas sim PARA QUÊ investigar, procurando o investigador, desde logo, situar-se não numa determinada área do conhecimento, mas no mundo e na sua problematização com vista ao seu desenvolvimento.

Com efeito, é no quadro da sua *visão de mundo* e do seu compromisso para com o seu desenvolvimento, evolução e sustentabilidade (física, relacional e humana) que as finalidades e objectivos de um determinado estudo devem ser pensados. Na investigação, trata-se de um conhecimento a construir num quadro de intervenção social e crítica que os valores de bem universal, que subjazem ao exercício da cidadania democrática e solidária, legitimam.

São esses limites ontológicos, do ser-se no mundo, que vão determinar as opções epistemológicas e metodológicas quanto aos modos possíveis e múltiplos (mas não caóticos nem erráticos) de construir um conhecimento simultaneamente multi-referencial e pessoal porque, ainda que situado, emerge através da interpretação pessoal de cada investigador. Por isso, e retomando as questões iniciais, porém, segundo uma outra ordem epistémica (no sentido de intrinsecamente geradora), pensamos que a leitura destes trabalhos no seu conjunto nos permite (inter)tecer, como mais uma das *tecedeiras* às quais a Professora Maria do Loreto tão bem alude, algumas breves considerações transversais.

Quanto à questão PARA QUÊ investigar

Para compreender melhor o mundo, o ser-se nele pessoa, profissional e cidadão e para contribuir para o mútuo, e indissociável, desenvolvimento.

Essa compreensão passa pela construção e produção incessantes e continuadas de novo conhecimento, como primeiro e fundamental factor de evolução e progresso de cada pessoa (saber pessoal / conhecimento privado) e da própria humanidade (conhecimento público / saber social), à procura de, cada vez mais profunda inteligibilidade, acerca do ser/estar e do seu devir nesse mesmo mundo.

Esse conhecimento, na sua multidimensionalidade, constitui um *factor crítico do desenvolvimento humano* inscrito nos processos sócio-históricos que o influenciam, mas não o determinam. Por isso, o desenvolvimento de elevados níveis de conhecimento, de capacidade reflexiva e de consciência crítica e meta-crítica constitui um dos principais desideratos da Investigação e da Educação, no sentido de formar



cidadaõs informados, intervenções, conscientes e comprometidos com uma ideia de bem comum subjacente aos valores de uma cidadania planetária.

Por isso, a *investigação em educação* (na multiplicidade de ciências que nela confluem) torna-se um *fator-chave*, quer na produção desse conhecimento, situado entre o que já se sabe e aquilo que ainda não se sabe, mas que se procura nos limites da inteligibilidade pessoal e colectiva. As finalidades da investigação são por isso trans- e meta-teóricas e têm como horizonte o desenvolvimento humano. Ou, se dito de outro modo, multi-referenciadas no seu limite e nos seus percursos epistemológicos.

O para quê (?) nos fenómenos do humano deveria, por isso, ser sempre situado num horizonte de significado social, que pudesse equacionar o pessoal e o social no quadro do devir da própria humanidade. Importa, pois, salientar a urgência de, nos processos de elaboração dos objetos de estudo, ter prioritariamente em conta a *dimensão teleológica* da investigação, seja ela em educação ou não, porque todas as ciências são do humano e porque importa, também, valorizar o tempo e a vida que, a cada qual, são dados viver. Ou seja, investigar para saber e para renovar continuamente o compromisso com a procura de um, *sempre novo humanismo*, que se reconhece e reconstrói em cada ideia de bem comum. E, deste ponto de vista, não deveria bastar à investigação produzir conhecimento instrumental ou técnico.

Urge introduzir, na argumentação crítica, com que se tecem e inter-tecem os estudos, a discussão acerca do *uso social do próprio conhecimento* em produção, uma vez que se tornam cada vez mais claras as limitações, enviesamentos, distorções e riscos que a produção cega, simplista e redutora de conhecimento pode induzir. Daí, a *urgência da ética na investigação científica*, para poder ser chamada assim.

Quanto à questão O QUÊ investigar?

Considerando que o conhecimento produzido através da investigação é sempre um processo pessoal e intencional desenvolvido por pessoas que *leem* o mundo, o problematizam e procuram alternativas plausíveis, fiáveis e confiáveis de desenvolvimento, ele é também sempre a expressão de um percurso pessoal de reflexão informada e criadora que, antes de se tornar público, é uma elaboração pessoal (singular ou colectivo) que o produz. Desse modo, fazer investigação constitui (de forma mais consciente e intencional ou menos), um poderoso factor de autoformação, inscrito na história de vida do(s) investigador(es) e, por isso,



emprestando a essa mesma história outros sentidos através dos novos significados que, na interação, com outros e consigo próprio, o sujeito investigador vai reelaborando.

Se assim entendida, a investigação sustenta e fundamenta não apenas a produção do conhecimento, mas de forma concomitante, a *produção de Si*, tal como defendemos em outras ocasiões¹⁷. Ou seja, pode¹⁸ facilitar a produção não apenas de mais (ou de outro) saber em termos de reconstrução teórica mas, sobretudo, estimular e promover o conhecimento de si próprio.

Trata-se, então, de usar como estratégia de investigação-formação as técnicas de *reflexão* (sistemática), de *questionamento* (crítico) e de *comunicação* (transparente e autêntica) como instrumentos de aprofundamento cognitivo comprometido com o desenvolvimento da pessoalidade e com o autoconhecimento emancipatório, configurado, todavia, no interior dos valores que fundam e legitimam as práticas sociais e que, por isso, lhes conferem coerência, legitimidade e sentido, como vimos no ponto anterior.

Investigar poderá, então, ser entendido como a *procura de um saber original*, que possa emergir na confluência de um saber partilhado, gerador de novas percepções, novas compreensões e novas dúvidas que, no seu conjunto, possam ajudar a definir processos identitários dinâmicos e inacabados para poderem continuar a garantir o desejo e as condições do seu próprio desenvolvimento. Nesta perspectiva, o *saber* que se constrói é percebido como subsidiário e fundamento de um *ser que se procura*, sendo. Ou, se dito de outro modo, percebido na dialéctica e no compromisso entre as dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e social com vista à formação de cidadãos fraternos, cultos e felizes que saibam conhecer e aprender, fazer, conviver e ser, em climas de intercompreensão e de paz.

Relevamos, por isso, a *dimensão pedagógica e formativa* de todo o processo investigativo e salientando que investigar e construir conhecimento acerca dos modos como a investigação em educação pode contribuir, não apenas para uma sociedade do conhecimento, mas para uma sociedade da sabedoria, numa lógica epistémica que

¹⁷ Sá-Chaves, I. (2005). Programa da *Disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade*, Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica, Universidade de Aveiro.

¹⁸ Dizemos *pode*, porque com muita frequência não se criam as condições teóricas, reflexivas e argumentativas para que tal aconteça.



a liga ao uso consciente e crítico desse mesmo conhecimento, porque informado por valores que o legitimam como ideia de bem comum.

Em síntese, investigar novas didáticas, meta- e transdisciplinares, diríamos, porque vão ao coração da ontologia, que é como quem diz do ser pessoa entre (e com) outros (próximos ou distantes), definindo uma cidadania planetária ainda embrionária e inexplorada. Centradas nos desafios das sociedades contemporâneas e nos novos saberes que entretêm o ser pessoa e ser comunidade para podermos ser cultura e civilização.

Quanto à questão COMO investigar?

Considerando, como se torna óbvio, que os fenómenos sociais e humanos são complexos, dinâmicos, ambíguos e socialmente construídos, as abordagens investigativas, que sobre eles incidem devem ser modelizadas sistematicamente para poderem caracterizar de forma global e abrangente, quer os subsistemas que os definem, quer as relações emergentes próprias dos sistemas em ação. Isso significa fazer escolhas paradigmáticas inteligentes¹⁹ e ajustadas, que vão para além das epistemologias próprias das ciências exatas, sem todavia negar nem a sua adequação a outro tipo de objetos de estudo e suas variáveis, nem os contributos que, inequivocamente, podem das às ciências sociais, tendo em consideração a singularidade dos seus objetos de estudo, os contextos (conceptuais e de ação) de produção de conhecimento, as respectivas dinâmicas, os sujeitos e a sua evolução, a marcação cultural e histórica e o devir de tudo isso.

Dizer fazer escolhas paradigmáticas significa conhecer as diferentes concepções e abordagens para que o exercício da opção se torne possível e esclarecido, garantindo as condições de rigor que tornem o saber emergente reconhecível, interna e externamente coerente e epistemologicamente consistente. A clara preferência, nas ciências da educação, pelas abordagens qualitativas complexas como mais capazes de acompanhar as flutuações dos próprios fenómenos sociais não pode prescindir, por exemplo, em estudos de larga escala, das relações, atributos e qualidades que outras instrumentalidades de matriz quantitativa podem tornar emergentes.

Estaremos então num outro paradigma, também ele ainda em construção e em

¹⁹ À semelhança da questão *Conhecimento, para quê?* Podemos também perguntarmo-nos *Inteligência, para quê?*



emergência (e, por isso, atravessarmos um tempo de transição paradigmática), que contempla a possibilidade de articular metodologias, instrumentos e técnicas, naquilo que vem sendo designado como *mixed methods* e que se traduz, entre outras, nas expressões *nouvelle alliance* (Prigogine, 1996) ou *scienza nuova* (Morin, 1991).

Não se trata, obviamente, de um vale tudo, aleatório e imediatista, mas de uma decisão que é tomada e reafirmada ao longo do percurso investigativo de acordo com a natureza dos objectivos subentendidos, das questões que orientam a pesquisa, dos contextos empíricos nos quais ocorre, dos participantes na interação investigativa e desde que devidamente sujeitos a critérios de validação interna e externa para diversificar os olhares e reduzir os enviesamentos e desvios de sentido e, ainda, de validação teórica e empírica para que o conhecimento singular emergente seja reconhecível na dimensão pública e histórica que o enquadra.

Obviamente que este tipo de investigação, que sendo exigente a torna, não absoluta mas credível, não pode ser, tal como as editoras deste livro anunciam, um *processo solitário*.

Este “como investigar” é multi-referenciado (quanto aos referentes, às possibilidades, às fontes, aos métodos e aos instrumentos,...), mas rigoroso, transparente e sério para poder legitimar-se e tornar-se reconhecível na Grande Fala. Por isso exige reflexão na partilha, interação criativa, diversificação de vozes e de *lugares de onde se vê*, traduzidos na cooperação inter-geracional, na diversificação das epistemologias pessoais em presença e dos saberes disciplinares capazes de colocar questões novas a um mesmo objecto de estudo, na diversificação dos discursos e das linguagens e, exige também, silêncio e solidão reflexiva para que o sujeito investigador se encontre a si mesmo e ganhe uma voz e uma identidade próprias.

Este como investigar exige Supervisão investigacional e pedagógica (vertical e horizontal) como possibilidade de autorregulação mais aferida, de desenvolvimento mais sustentado, de *espelhamento* mais próximo e de afecto mais imediato.

Depois, é só experimentar, fazer disso uma história de vida e recontá-la como quem tece fios para outras histórias em devir.

Referências Bibliográficas

Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.



- Prigogine, I. (1996). *O fim das certezas*. SP, Brasil: Edições UNESP.
- Sá-Chaves, I. (2005). Programa de doutoramento de base curricular em Didáctica (1.^a edição), Disciplina, Cultura, Conhecimento e Identidade. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.