

DOSSIÊ TEMÁTICO

Pesquisa em Educação: abordagens metodológicas

**NOS BASTIDORES DE UMA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EDUCACIONAL:
REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS METODOLÓGICOS E INTELLECTUAIS**

At the 'backstage' of a scientific research in education: methodological and intellectual reflections and questions

En los bastidores de una investigación científica educacional: reflexiones e interrogantes metodológicos e intelectuales

Rosanna Barros

Universidade do Algarve - Portugal

Resumo

Neste artigo partilhámos aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos dos bastidores de uma jornada intensiva de estudo e pesquisa na área da educação de adultos realizada em Portugal, entre 2003 e 2009. Essa pesquisa assumiu a realidade socio-educacional como sendo complexa e plena de tensões e contradições, e obedeceu a um desenho qualitativo e a um cruzamento entre os paradigmas interpretativo-constructivista e crítico. Assim, explicitámos e refletimos acerca da estratégia metodológica de aproximação teórica e empírica ao campo de observação, bem como sobre o nosso caminho de aproximação ao real, dialogando com as respetivas opções e escolhas efetuadas. Estruturámos o texto considerando em primeiro lugar o nível paradigmático da investigação e sequencialmente, o seu nível técnico-processual. Retira-se, entre outras conclusões, que o domínio técnico-científico sobre as abordagens metodológicas de uma investigação educacional é um elemento-chave para a sua robustez e sucesso, mas ficará comprometido se se descurar a importância da autorreflexividade, dado que nas investigações qualitativas o investigador é a peça estruturante de todo o processo.

Palavras-chave: Metodologia qualitativa. Opções na Investigação educacional. Paradigmas. Métodos e Técnicas.

Abstract

In this article we share the ontological, epistemological and methodological aspects of 'backstage' bustle in an intensive study and research journey in the field of adult education, developed in Portugal between 2003 and 2009. The socio-educational reality has been considered in its complexity, plenty of tensions and contradictions. The main option was for a qualitative design, and a crossing between the interpretative-constructivist paradigm and the critical paradigm has been made. We therefore elaborate and reflect upon the methodological strategy to approach the observation field both theoretically and empirically, questioning the different options as well as the choices we made. The text was structured considering (1) the paradigmatic level of research, as well as (2) the technical and procedural one. One of the

conclusions, among others, points to the relevance of strong mastery of the different methodological approaches in education research as a key element for the robustness and success of its outcome. It is also acknowledged, however, that the research outcomes can be compromised if the importance of self-reflexivity is not considered, since the researcher is the structuring element of the research process in qualitative research.

Keywords: Qualitative methodology. Options in educational research. Paradigms. Methods and techniques.

Resumen

En este artículo exponemos aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de los bastidores de una jornada intensiva de estudio e investigación en el área de la educación de personas adultas, que se realizó en Portugal entre 2003 y 2009. Esta investigación asumió la realidad socio-educacional como compleja y plena de tensiones y contradicciones, obedeciendo a un design cualitativo y a un cruzamiento entre los paradigmas interpretativo-constructivista y crítico. Se explicitan la estrategia de aproximación a la teoría y a la realidad, dialogando con las opciones hechas. El texto se ha estructurado considerando primero el nivel paradigmático de la investigación y después el nivel técnico-procedimental. Se concluye que es muy importante dominar los distintos abordajes metodológicos, a par de mantener una constante auto-reflexividad, dado que el investigador es la pieza clave de todo el proceso.

Palabras clave: Metodología cualitativa. Opciones en investigación educativa. Paradigmas. Métodos y técnicas.

Considerações iniciais

Este texto aspira a constituir-se como um contributo num domínio emergente do conhecimento produzido pela investigação científica que encara a realidade educacional como uma realidade complexa e interdisciplinar (BOEREN, 2017). Isto implica pensar as condições gerais de produção do conhecimento, numa racionalidade própria de vaivém entre teoria e prática. Trata-se de um percurso desenvolvido em espiral para melhor atender ao desafio derivado das múltiplas contradições que o real suscita, sem separar o objeto que se estuda do seu ambiente sociopolítico e contexto histórico, e sem ceder à tentação de proceder a uma disjunção cartesiana entre o mundo do objeto a estudar e o mundo do sujeito que estuda, na medida em que desde a nossa perspetiva, o investigador na sua qualidade praxiológica de sujeito vivo e de ser social, satura inevitavelmente de subjetividade o real cognoscível.

É desde aqui que partilharemos aspetos dos bastidores de uma jornada intensiva de estudo e pesquisa realizada em Portugal entre 2003 e 2009, que obedeceu a um desenho qualitativo e a um cruzamento entre os pressupostos do paradigma interpretativo-constructivista e os do paradigma crítico. Explicitaremos a estratégia metodológica de

aproximação teórica e empírica ao campo de observação, bem como o nosso caminho de aproximação ao real, marcado por opções e escolhas que conferiram forma, conteúdo e carácter específico à investigação educacional realizada.

Como primeiro aspeto que esclarece acerca da racionalidade que caracterizou as múltiplas deliberações por nós tomadas, há a assinalar que se procurou estabelecer desde logo uma distinção dialética entre o que considerámos ser o nível paradigmático e o nível técnico-processual da investigação e que tem correspondência com as duas grandes partes em que se estruturou este texto.

Sobre o nível paradigmático da investigação

Sustentamos que é com base na explicitação do posicionamento paradigmático do investigador que se pode legitimar a seleção de métodos e técnicas operacionalizadas no decurso de uma pesquisa. No nosso caso a opção foi por um desenho qualitativo sem com isso pretender-se negar a ideia de complementaridade que se reconhece existir, e com a qual concordámos, entre as possibilidades heurísticas da investigação quantitativa e as da investigação qualitativa, uma questão que de resto suscitou nas ciências sociais um longo debate profusamente ilustrado na literatura.

Haverá, também, que elucidar desde logo que se não professamos uma separação entre teoria e prática, na medida em que entendemos, tal como demonstrou Paulo Freire (1968), que uma *práxis* reflexiva ocorre num movimento constante de vaivém entre ambas, parece-nos claro, não obstante, que são várias as diferenças entre estas dimensões dialeticamente relacionadas. Na essência, consideramos ser fundamental o papel problematizador e conceptual que a teoria permite desenvolver e que se traduz num quadro privilegiado de paradigmas cuja importância é o “papel de comando da teoria” a que se referem Almeida e Madureira Pinto (1995), isto sobretudo na medida em que “todas as fases e operações desse processo [de pesquisa] se referenciam necessariamente a conteúdos que lhes conferem sentido, as articulam e lhes delimitam as potencialidades explicativas” (*id., ibid.*, p. 89). De igual forma, a teoria é ainda o ponto de partida mais adequado para o arranque de qualquer tipo de pesquisa, embora a sua pertinência, sublinhamos, não se esgote neste desígnio, isto porque “não seria concebível a existência de operações de observação e intelecção do real destituídas de pressupostos substantivos” (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1986, p. 56), o que implica que “não há senão vantagens em levá-las a cabo de acordo e sob o comando de

um ‘código de leitura’ da realidade que em anteriores processos de investigação se tenha revelado capaz de transcender os limites da percepção corrente, indicando os núcleos problemáticos cruciais a investigar e um modo plausível de os equacionar” (*id., ibid.*), ou seja, trata-se de estar ciente de que “as nossas teorias não só enformam a nossa compreensão dos factos mas também sugerem quais os factos que devemos observar” (ERASMIE; LIMA, 1989, p. 27). Por outro lado, haverá que ter em linha de conta que o conhecimento que vai sendo produzido numa investigação está sujeito não só às condições teóricas gerais aceites paradigmaticamente num momento dado, como está ainda sujeito às condições sociais em que se exerce a atividade de investigar. Neste sentido evidencia-se que o conhecimento é vincadamente uma prática política.

Posto isto, e mantendo o foco no nível paradigmático da investigação, ou seja, no quadro privilegiado de paradigmas adotados, destacamos as principais diacríticas inerentes quer ao paradigma interpretativo-constructivista, quer ao paradigma crítico, que se constituíram como os dois paradigmas-base de referenciação teórica para o estudo concreto que foi por nós desenvolvido. Ora, a assinalar como aspeto comum de ambos os paradigmas escolhidos sobressai a crítica orientada para o essencial da visão do mundo, da ciência e dos pressupostos filosóficos do paradigma positivista quando usado na investigação social e educacional. Não obstante este facto transversal, a racionalidade expressa por cada um deles contém especificidades que nos interessou convocar e articular no âmbito da investigação.

Assim, no caso do paradigma interpretativo-constructivista interessou-nos o reconhecimento que nele se estabelece da interdependência do sujeito e do objeto do conhecimento, atribuindo-se um lugar central ao papel da interpretação das representações da ação social no exercício complexo e interativo de leitura do mundo. Neste sentido, a investigação interpretativo-constructivista pode ser associada a “uma família de abordagens que partilham um interesse fulcral pelo significado conferido pelos ‘atores’ às ações nas quais se empenharam” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 32), sendo o seu objeto de análise preferencialmente formulado em termos de ação, ou seja, assumindo a forma de “um objeto-ação-significado em que o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os atores lhes atribuem nas suas interações sociais” (*id., ibid.*, p. 39). Dito por outras palavras, neste paradigma a interpretação está no cerne da construção da realidade social, pelo que se entende desde logo que o processo de investigação exige do investigador uma postura que o aproxime da própria ação social e, portanto, dos indivíduos, grupos, situações e contextos que pretende estudar. Nesta medida,

uma boa parte do trabalho científico das ciências sociais passa por mergulhar no contexto empírico para poder analisar as representações dos atores sociais envolvidos no campo de observação, com a consciência de que este ato de conhecer não é neutro, nem pode ser separado em absoluto da apreensão subjetiva do objeto de estudo. Abandona-se a ideia positivista de uma realidade constituída por dados objetivos e neutros, para passar a considerá-la na sua subjetividade intrínseca, como produto que é da construção humana, ou seja, opera-se um deslocamento relativamente ao objeto de investigação que vai do domínio do pré-existente para o domínio do construído (PEREIRA; DINIS, 2015). Neste processo assume-se que o investigador transporta para o campo da investigação as suas próprias representações e quadro de referências pessoais que influenciará a sua forma de compreender e interpretar a realidade, pelo que a questão da objetividade nos desenhos qualitativos de investigação interpretativo-construtivista das ciências sociais e da educação viria a constituir-se como um foro de debate que culminou numa rutura com a pretensão de excluir do ato de investigar as finalidades subjetivas e os valores dos sujeitos, para advogar um entendimento outro sobre esta questão em que, como sublinha Edgar Morin, os mesmos passam, ao invés, a ser assumidos conscientemente, numa “plena utilização da subjetividade cujo corolário conduz a uma plena utilização da vontade de objetividade” (MORIN, 1998, p. 31). Assim, de acordo com Sousa Santos (1995), a objetividade passa a ser vista como propriedade de algo que, na essência, obteve o consenso numa discussão argumentativa. Trata-se, pois, de um jogo complexo, que se molda em boa medida no seio da comunidade científica, numa comunicação ela própria intersubjetiva, que ainda nos termos de Edgar Morin, para o caso do saber disciplinar da sociologia “se enraíza numa tradição histórica específica, que é a tradição crítica” (MORIN, 1998, p. 35), implicando que em última instância o próprio conceito de verdade passa a ser encarado como o resultado temporal e provisório da negociação de sentido que ocorre contextualmente.

Ora, a exemplo do que sucedeu no caso do paradigma interpretativo-construtivista, no caso do paradigma crítico interessou-nos, por seu turno, a ênfase que nele se coloca na necessidade de ponderar o amplo leque de circunstâncias políticas e ideológicas em que se inscreve toda e qualquer ação social, onde se inclui a ação investigacional. Trata-se de assumir que a realidade social é marcada por uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, de poderes e forças, pelo que é visto como uma condição de rigor no processo de investigação crítico em ciências sociais e da educação colocar no centro da pesquisa as questões relacionadas com o poder, sempre presentes, como defende Sousa Santos (1995),

explícita ou implicitamente nas relações sociais. Estes pressupostos paradigmáticos, que de resto continuamos a subscrever, ganharam para nós um sentido redobrado no caso aqui partilhado em que se investigou o campo da educação de adultos, dado que se tornou evidente, após uma incursão aprofundada no estado da arte, que existe neste domínio um *ethos* crítico amadurecido, entendido por vezes como radical, que se inscreve numa já longa tradição de intervenção social criticamente orientada, que quando aportado para o campo académico das práticas investigacionais do sector, fez emergir no cenário nacional e internacional um conjunto amplo de pesquisas que importaram para a sua esfera a dimensão da ação, revestindo frequentemente a forma de uma investigação-ação-participativa com uma perspetivação programática em prol de um contributo para a construção de um projeto político emancipatório que se rege normalmente pelo desenvolvimento local sustentável e pela democratização da vida social. Ora, a partir deste ângulo pareceu-nos então que, se estávamos a perspetivar a pesquisa educacional enquanto ação social então não seria coerente procurar desligar a nossa postura analítica das nossas próprias opções programáticas de investigadora social e das nossas próprias opções político-filosóficas de cidadã engajada na difícil denúncia esperançosa de um mundo social injusto que pode sempre ser melhor, como nos têm feito ver várias gerações de cientistas sociais e pedagogos críticos. Assim, foi desenvolvido um esforço para encarar abertamente na análise uma das questões fundamentais, a nosso ver, do paradigma crítico que interpela à autorreflexão visando que cada investigador que se advoga crítico tenha não só consciência do modo como se situa perante a realidade social de que é parte, mas também tenha consciência da necessidade de esclarecer os seus interlocutores das perspetivas paradigmáticas que subscreve¹ e das implicações e desafios que a nível ontológico, epistemológico e metodológico as mesmas comportam.

A investigação de desenho qualitativo que foi desenvolvida situou-se, portanto, num cruzamento entre os principais pressupostos do paradigma interpretativo-constructivista e do paradigma crítico. As assunções de base, em termos ontológicos e epistemológicos, que convocámos de ambos os paradigmas selecionados ficaram na sua essência apresentadas, pelo que serve os propósitos de explicitação e clarificação, pretendidos neste texto, convocar em seguida a síntese que Guba e Lincoln (1994) elaboram e propõem do que consideramos, com

¹ Tal como esclarece Boaventura de Sousa Santos “a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica – de que lado estamos? – tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda, uma pergunta irrespondível. Se alguns, por acharem que não têm de tomar partido, deixaram de se preocupar com a pergunta e criticam quem com ela se preocupa, outros, talvez a geração mais jovem de cientistas sociais, embora gostassem de responder à pergunta e tomar partido, veem, por vezes com angústia, a dificuldade, aparentemente cada vez maior, de identificar as posições alternativas em relação às quais haveria que tomar partido” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 200).

eles, ser o nível paradigmático de uma investigação. A este nível a agenda de investigação estrutura-se ela própria em torno de três eixos fundamentais, indo ao encontro, primeiro, de uma dimensão ontológica: onde o questionamento será “qual é a forma e a natureza da realidade e, portanto, que lá existe que possa ser conhecido?” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 108); segundo, de uma dimensão epistemológica: onde a indagação será “qual é o carácter da relação entre o conhecedor, ou futuro conhecedor, e o que poderá ser conhecido? (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 108); e terceiro, de uma dimensão metodológica: onde a interrogação será “como pode o inquiridor (futuro conhecedor) tratar de descobrir o que quer que ele ou ela acredita que poderá ser conhecido?” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 108). Nesta linha de pensamento, se a dimensão ontológica da investigação, também de acordo com Robin Usher, “tradicionalmente, tem sido acerca do que existe, qual é a natureza do mundo, o que é a realidade” (USHER, 1998, p. 11), e a dimensão epistemológica da investigação, “tradicionalmente, tem estado preocupada com aquilo que distingue diferentes tipos de conhecimento – especificamente, através de que critérios são aceites estas distinções sobre o que é ou não é tido como conhecimento” (USHER, 1998, p. 11), então no que concerne aos paradigmas concretos adotados poderemos resumir os seus pressupostos principais e características básicas, já analisados, nos moldes propostos por Guba e Lincoln (1994), e no essencial também validados por José Olabuénaga (1999), que na sua conceptualização fazem corresponder, sinteticamente, ao paradigma interpretativo-constructivista uma ontologia assente na ideia do que designam como um certo relativismo, e ao paradigma crítico, por seu turno, uma ontologia assente na ideia do que denominam de realismo histórico, sendo que se considera que ambos os paradigmas perfilam uma epistemologia fundada na ideia do que chamam de transação subjetiva (GUBA; LINCOLN, 1994; OLABUÉNAGA, 1999).

Ora, na medida em que nos parece que toda a metodologia, como sublinha Robin Usher, “está embutida nos compromissos em relação a determinadas versões do mundo (uma ontologia) e a determinadas maneiras de entender esse mundo (uma epistemologia)” (USHER, 1998, p. 13), só agora, apresentadas que estão as principais diacríticas daquelas dimensões que subscrevemos, estamos, pois, em condições de esclarecer os principais aspetos metodológicos inerentes a esta dimensão das opções efetuadas a nível paradigmático na investigação educacional que foi por nós desenvolvida.

Antes de mais, há a clarificar que entendemos que a noção de metodologia se refere, substantivamente, à “organização crítica das práticas de investigação” (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1995, p. 92), e que nestes termos “a lógica reconstruída e normativa a

que se chama metodologia se não confunde com os reais caminhos da pesquisa, com a lógica em ato da investigação a fazer-se: a metodologia, crítica das práticas de investigação, não se confunde com as práticas críticas da investigação que constituem os métodos” (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1995, p. 93). Assim sendo, quer o paradigma interpretativo-construtivista quer o paradigma crítico, de acordo com Olabuénaga, “são normalmente identificados com a metodologia qualitativa que, por si mesma, foi definida como hermenêutica e interpretativa” (OLABUÉNAGA, 1999, p. 58). Nos termos em que Guba e Lincoln (1994) resumem esta questão, temos associada ao primeiro dos paradigmas uma metodologia com o perfil do que designam de hermenêutica e dialética², e associada ao segundo paradigma encontramos uma metodologia com as características do que denominam de dialógica e dialética³. Neste sentido e atendendo a que, como sublinha ainda Olabuénaga, a dimensão metodológica do primeiro tipo é acionada quando o propósito geral da investigação é o de “entendimento e reconstrução” (OLABUÉNAGA, 1999, p. 60), e a dimensão metodológica do segundo tipo é acionada quando a finalidade geral é de “transformação e crítica ou restituição e emancipação” (*id.*, *ibid.*), então o seu cruzamento na investigação que realizámos passou por assumir intencionalmente, tal como defendem Erasmie e Lima, que “no contexto da educação, os conhecimentos sobre investigação devem contribuir para melhorar os processos, através dos quais os seres humanos aprendem a conhecer-se a si próprios e ao meio que os rodeia” (ERASMIE; LIMA, 1989, p. 23).

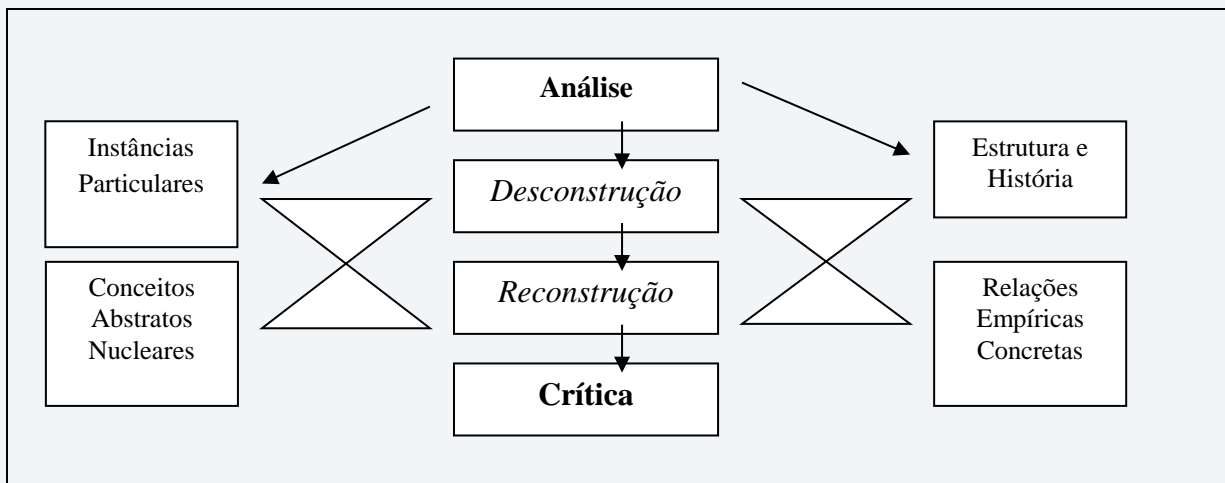
Desta forma, a metodologia adotada na investigação, ou seja, a organização crítica das práticas de investigação, identificou-se com o racional de delineamento metodológico proposto por John Smyth e Geoffrey Shacklock (1998), manifestamente útil ao desenvolvimento criterioso daquilo que entendem ser uma “pesquisa social crítica” (SMYTH; SHACKLOCK, 1998, p. 2-4). Apresenta-se, na figura 1, uma síntese esquemática deste

² Guba e Lincoln entendem por metodologia hermenêutica e dialética o seguinte: “a natureza variável e pessoal (intramental) das construções sociais sugere que as construções individuais podem ser extraídas e aperfeiçoadas apenas pela interação entre investigador e inquirido. Estas construções variáveis são interpretadas usando técnicas hermenêuticas convencionais, e são comparadas e contrastadas através de uma interação dialética. O objetivo final é retificar uma construção consensual que seja mais informada e mais sofisticada que quaisquer outra das construções precedentes (incluindo, claro, a construção ética do investigador)” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 111).

³ Sobre a metodologia dialógica e dialética Guba e Lincoln afirmam: “a natureza transacional da investigação requer um diálogo entre o investigador e os sujeitos da investigação, tal diálogo deve ser dialético na sua natureza para transformar a ignorância e mal-entendidos (aceitando historicamente estruturas estudadas como imutáveis) em melhor consciencialização (vendo como as estruturas podem ser alteradas e compreendendo as ações necessárias para suscitar a mudança) ou como Giroux (1988) afirma, “como intelectuais transformadores, ... para descobrir e escavar essas formas de conhecimentos históricos subjugados que apontam para experiências de sofrimento, conflito e luta conjunta; ... para ligar a noção de compreensão histórica a elementos de crítica e esperança”. Os investigadores transformadores demonstram ‘liderança transformacional’” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 110).

processo, que assenta na seguinte ideia-chave de partida: “ser crítico é afastar-se da ordem mundial prevalecente e questionar como foi que tal ordem surgiu” (COX, 1980, p. 129).

Figura 1 - O Racional Metodológico da Investigação



Foi seguindo este racional metodológico que conduzimos todo o processo de investigação educacional crítica e orientámos o que Denzin designou de “política e arte de interpretação”, referindo-se ao facto de que nas ciências sociais “apenas existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma imensidão de impressões, documentos, e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a difícil e desafiadora tarefa de fazer sentido sobre o que foi aprendido.” (DENZIN, 1994, p. 500). Ora, dada a natureza complexa e problemática do próprio exercício de interpretar criticamente toda a informação recolhida, que sustenta o desenho metodológico das investigações qualitativas, têm sido apontados diversos tipos de críticas que remetem, no essencial, para tensões já discutidas na literatura. De um modo constante muitas destas questões mereceram reflexão no desenvolvimento da pesquisa social crítica por nós realizada, tendo-se considerado, em especial, por um lado, a tradicional crítica dirigida às investigações qualitativas, e que Nicole Rousseau e Francine Saillant sintetizam em três vértices principais, nomeadamente, um vértice relacionado com “o pequeno tamanho na amostra e a não representatividade” das mesmas; e outros dois vértices associados quer à “falta de fidelidade” quer à “falta de validade” dos métodos que são habitualmente usados neste tipo de pesquisas (ROUSSEAU; SAILLANT, 2000, p. 156-157), e por outro lado, a polémica suscitada pela ideia alternativa a esta visão tradicional, e que nos termos de Olabuénaga, remete para a capacidade do paradigma interpretativo-constructivista poder possibilitar uma rutura com aqueles vértices “ao defender a ideia de que os critérios de autenticidade e credibilidade devem substituir os de validade, fiabilidade e generalização”

(OLABUÉNAGA, 1999, p. 103-111). Sem pretendermos entrar neste debate, apenas salientaremos quais os procedimentos que adotámos para enfrentar estas possíveis condicionantes. Assim, ao ponderarmos a questão, desenvolvida por exemplo por Philippe Carré (2001), sobre a relação entre a natureza dos dados obtidos qualitativamente e o alcance das interpretações neles baseadas, seguimos no essencial a ideia proposta por Rousseau e Saillant, que a este respeito afirmam “considerando a importância que os métodos qualitativos atribuem ao saber e à experiência das pessoas selecionadas para o estudo, é preferível questionar-se em que medida estas pessoas são suscetíveis de fornecer dados válidos e completos de que perguntar-se se elas são ‘representativas da população’ donde provêm” (ROUSSEAU; SAILLANT, 2000, p. 156). Não tivemos, portanto, pretensões de procurar um alcance geral para o estudo, muito embora na sua apresentação pública o leitor possa generalizar para outros contextos o que o nosso estudo validou para o seu caso e campo de observação específico, fazendo uso do que se designa de generalização naturalística (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; STAKE, 1994). Ao nos debruçarmos sobre a tradicional questão da fidelidade e da validade, optámos por procurar assegurar dois aspetos nos procedimentos operacionalizados na recolha e tratamento da informação: primeiro, que atingíamos a saturação dos dados; e segundo, que acionávamos um esquema sólido de triangulação. Por fim, ao equacionarmos as implicações inerentes ao problema da interferência procurámos atender sobretudo ao facto de que, como afirma Firmino da Costa, “falar com as pessoas, fazer perguntas, participar em algumas das atividades sociais que ali habitualmente se processam, é algo que interfere [...] a presença do investigador no terreno introduz neste uma série de novas relações sociais” (FIRMINO DA COSTA, 1986, p. 135), isto para decidir assumir que também para nós “a questão não está, pois, em supostamente evitar a interferência, mas em tê-la em consideração, controlá-la e objetivá-la, tanto quanto isso for possível. Trata-se, portanto, de conseguir tomar em conta, na produção e análise dos dados, os processos sociais desencadeados pela pesquisa” (FIRMINO DA COSTA, 1986, p. 135), até porque com base no cruzamento dos principais pressupostos paradigmáticos que adotámos também nos foi possível constatar que “a interferência não é, pois, simplesmente, um obstáculo ao conhecimento sociológico mas também um veículo desse conhecimento. Não o ignorar é uma condição de objetividade” (FIRMINO DA COSTA, 1986, p. 135). Ou seja, uma forma que tivemos de encarar o problema da interferência na produção de conhecimento foi, por um lado, ir explicitando as nossas próprias assunções teórico-conceituais e político-filosóficas (KINCHELOE; MCLAREN, 1994), e por outro lado, ir refletindo criticamente

acerca das relações sociais de observação que tiveram lugar em consequência da nossa estratégia de investigação empírica (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1986).

Ora, como duas condições de aplicação dos procedimentos referidos, e acionados para garantir o rigor da análise e a qualidade das interpretações que foram propostas na nossa pesquisa social crítica, considerámos ser indispensável manter como parte integrante do nosso racional metodológico, uma postura de permanente autorreflexividade interrelacionada com uma postura de regência de um conjunto de princípios éticos (PUNCH, 1994) e político-filosóficos, sempre incontornáveis e basilares. Assim, a postura autorreflexiva permitiu-nos estabelecer uma diferenciação entre a necessidade de refletir sobre os elementos pessoais que o investigador forçosamente aporta para a investigação, sem desconsiderar a necessária reflexão acerca dos elementos sociais, ou seja, sobre a forma como a realidade é efetivamente influenciada e condicionada, embora não determinada, pelas especificidades da estrutura sócio-histórica em que se situa e, sobre a forma como a mesma realidade vai sendo, também, co-construída inter-subjetivamente pela agência humana, um aspeto que é sobretudo visível ao longo de uma pesquisa social crítica, empírica e qualitativamente orientada. A forma como procurámos estabelecer um critério para conduzir este exercício de autorreflexividade crítica, orientada para a esfera pessoal e a esfera social da nossa ação de investigar, passou pelo ensaio de por em prática, ao longo de todo o processo, aquilo que Judi Marshall denomina os dois arcos de atenção, “uma noção principal para mim é aquela de me juntar a arcos internos e externos de atenção e me mover entre estes” (MARSHALL, 2001, p. 432). Basicamente, tratou-se de convocar uma *práxis* que ao apoiar-se num arco interior de atenção⁴ e num arco exterior de atenção⁵, na essência se desenvolveu num movimento investigacional que oscilava entre a ação e a reflexão, na medida em que “circular entre ação e reflexão pode significar planear o nosso envolvimento numa dada ação de exploração, imergindo-se no território escolhido de uma maneira apropriada, anotando tudo o que ocorre, para depois voltar um passo atrás para refletir sobre o que foi feito e experienciado, voltando posteriormente a

⁴ De acordo com Judi Marshall, um arco interior de atenção (inner arcs of attention), “envolve procurar perceber-me a mim própria no ato de refletir, de fazer sentido, de enquadrar assuntos, de escolher como me expressar, e por aí fora. Presto atenção às aceções que uso, repetições, padrões, temas, dilemas, frases principais que estão carregadas de energia ou que parecem ter vários sentidos para serem aferidos, e afins. Trabalho com um sistema multidimensional de conhecimento; admitindo e associando conhecimentos intelectuais, emocionais, práticos, intuitivos, sensoriais e outros” (MARSHALL, 2001, p. 433).

⁵ Segundo Judi Marshall, um arco exterior de atenção (outer arcs of attention), “envolve pesquisar fora de mim mesma, de algum modo [...] pode significar questionar ativamente, debater assuntos com outros ou procurar maneiras para testar as minhas ideias em desenvolvimento. Também pode significar procurar maneiras de tornar assuntos, dilemas ou potenciais preocupações em ciclos de (explícitos, para mim) inquirição em movimento, procurando talvez influenciar ou alterar algo e aprender sobre situações, sobre mim própria, e outros assuntos ao longo do processo” (MARSHALL, 2001, p. 434).

planear-se outro ciclo de desenvolvimento” (MARSHALL, 2001, p. 434). Com este mecanismo oscilatório pretendeu-se também garantir um espaço suficientemente amplo de reflexão crítica para que a prática de investigar desenvolvida se tornasse, ela própria, um ato praxiológico e, portanto, regido por um conjunto de princípios éticos e político-filosóficos resultantes de escolhas pessoais justificadas. Neste sentido, a própria explicitação das escolhas se torna também, por seu turno, desde logo uma opção eticamente inscrita num repertório complexo em que “ser reflexivo ao pesquisar é parte de ser-se honesto e eticamente maduro na prática investigacional” (SMYTH; SHACKLOCK, 1998, p. 7). Ora, o nosso primeiro patamar de explicitação das escolhas efetuadas foi já abordado e refere-se à dupla opção político-filosófica de adotar na pesquisa uma interpretação assente quer numa visão de totalidade quer numa visão de não neutralidade. A partir daqui, tratar-se-ia de ir ponderando elementos mais particulares acerca da dimensão ética inerente a cada etapa dos procedimentos acionados na própria investigação empírica, que se revela um contexto para o qual, embora existindo balizas, não há, porém, um mapa de limites predefinido e pronto a adotar pelo investigador, motivo pelo qual, como sublinha Maurice Punch, “cada indivíduo terá de traçar o seu próprio caminho” (PUNCH, 1994, p. 94).

Sendo assim, esgotámos, no essencial, a explicitação de tudo quanto na investigação educacional foi por nós ponderado e considerado elementar em termos do planeamento geral e da definição dos principais aspetos e pressupostos adotados a nível paradigmático. Foi, pois, com base numa postura auto-consciente, e assim caracterizada, que formulámos as questões a investigar traçando uma estratégia metodológica para o desenho a seguir no âmbito do nível técnico-processual da investigação. Sustentamos, neste ponto, que omitir as opções de fundo de tipo paradigmático, que como vimos envolvem aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos relacionados com o desenho qualitativo, por que temos clara preferência, teria apenas tido como consequência, desde a perspetiva em que nos situámos, o obnubilar da razão de ser da abordagem pessoal com que efetuámos uma triangulação de métodos e de técnicas concretos que seriam por nós acionados com o máximo de rigor e disciplina na recolha e tratamento da informação empiricamente obtida.

Sobre o nível técnico-processual da investigação

A investigação que foi realizada e de cujos bastidores nós propusemos dar conta neste texto, debruçou-se sobre as medidas de política pública e social promovidas pelo Estado

português no campo da educação de adultos. Foi colocado como epicentro do nosso questionamento o desafio de interpretar como foram modeladas as políticas educativas nacionais para este sector, isto num contexto em que se intensificaram quer os processos de globalização quer os processos de integração europeia. Nesta procura de inteligibilidade, criticamente orientada, tentámos identificar as novas instituições e processos educativos emergentes que remetendo para um conjunto de relações inovadoras contribuíram para produzir e modelar as políticas educativas nacionais no sector da educação de adultos, cuja agenda e governação educacional se afiguraram crescentemente marcadas pela complexificação de interdependências globais, nacionais, regionais e locais. Assim sendo, o *design* da investigação teórica e empírica por nós elaborado se vocacionaria para investigar qualitativamente todo um complexo de relações e processos sociais envolvidos com a produção das políticas educativas nacionais deste sector, desiderato para o qual foi necessário analisar as diversas interações entre as inovações sociopolíticas para a educação de adultos, as lógicas de ação das entidades que em rede a promoveram, e as condições sociais e representações dos próprios técnicos e dos adultos-educandos que estas inovações procuraram ativamente envolver.

Pareceu-nos, portanto, que o modo de investigação com maior potencial heurístico passaria por selecionar uma estratégia de aproximação ao real que se assumisse como um estudo de caso (MORGADO, 2013), que neste sentido abordou o processo de criação, desenvolvimento e implementação do subsistema de educação de adultos, orientado mais especificamente para explorar de forma intensiva e aprofundada este objeto de investigação numa das configurações concretas que a nova oferta de educação e formação de adultos assumiu num país semiperiférico como Portugal. Ou seja, se atendermos ao racional paradigmático adotado na investigação, não surpreenderá que a escolha principal do plano orientador do trabalho tivesse recaído no uso do método do estudo de caso sobretudo porque, como defende Robert Yin, “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenómenos complexos” (YIN, 2002, p. 19). Esta estratégia pareceu-nos ser a ideal para possibilitar a emergência e a exploração de hipóteses, a elaboração de uma crítica empiricamente fundamentada e a sustentação de interpretações que desocultassem conexões parciais entre fenómenos, bem como a interrogação da natureza dos mecanismos sociopolíticos em ação na produção das dinâmicas que se pretenderam estudar, pois afinal, como sustenta Judith Bell, “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso” (BELL, 1997, p. 23). Duas outras

vantagens, largamente reconhecidas na literatura (CARMO; FERREIRA, 1998; STAKE, 1994), apontam para o facto de que o pesquisador ao escolher um estudo de caso qualitativo pode recorrer, com este enquadramento, “a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições” (PARDAL; CORREIA, 1995, p. 23), quer ainda para o facto de que através deste modo de investigação se “reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação [...] uma atitude própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 170).

A investigação educacional se constituiu, na essência, como um estudo de caso que se debruçou sobre o processo de construção e implementação do subsistema de educação de adultos em Portugal, centrando-se na emergência das novas orientações, instituições e processos para o sector, e tomaria como analisador privilegiado, capaz de circunscrever de forma satisfatória e viável o vasto campo de observação, a criação e operacionalização do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Deste modo, na investigação que foi por nós desenvolvida focalizaram-se dimensões e escalas de análise diversificadas, tendo-se optando por convocar para o *design* da pesquisa, o que Fátima Antunes (2004) designou como uma arquitetura variável do estudo de caso que, na essência, possibilita ao investigador obter um efeito de *zoom* na sua observação e análise, permitindo-lhe “percorrer os diversos níveis de produção das políticas educativas sem perder a análise dos processos específicos que definem cada um deles” (ANTUNES, 2004, p. 29). A opção, assumida, de estudar o caso numa trajetória analítica complexa, porque traçada para atender ao processo de formulação das políticas educacionais destinadas ao sector até às práticas desenvolvidas nos contextos educacionais implicados numa das suas ofertas concretas, foi amplamente ancorada numa meta-reflexão de nível paradigmático, nos moldes que se explicitou, e que suportaria as escolhas concretas de métodos e técnicas, fundamentais para a obtenção de dados empíricos, que foram realizadas ao nível técnico-processual da investigação empírica, e cuja explicitação nos ocupará agora na restante parte deste texto.

Assim, na arquitetura variável que o estudo de caso foi assumindo no âmbito da investigação educacional, há a esclarecer que foram acionadas, de modo permanente ao longo do tempo, quatro escalas de observação que, não obstante estarem inter-relacionadas, deram lugar, por um lado, a um primeiro efeito de *zoom* que no seu alcance máximo nos possibilitou obter dados para uma dimensão mega e macro-sociológica da realidade considerada e, por

outro lado, a um segundo efeito de *zoom* que no seu alcance mínimo nos possibilitou obter dados complementares, mas agora para uma dimensão meso e micro-sociológica da análise empreendida.

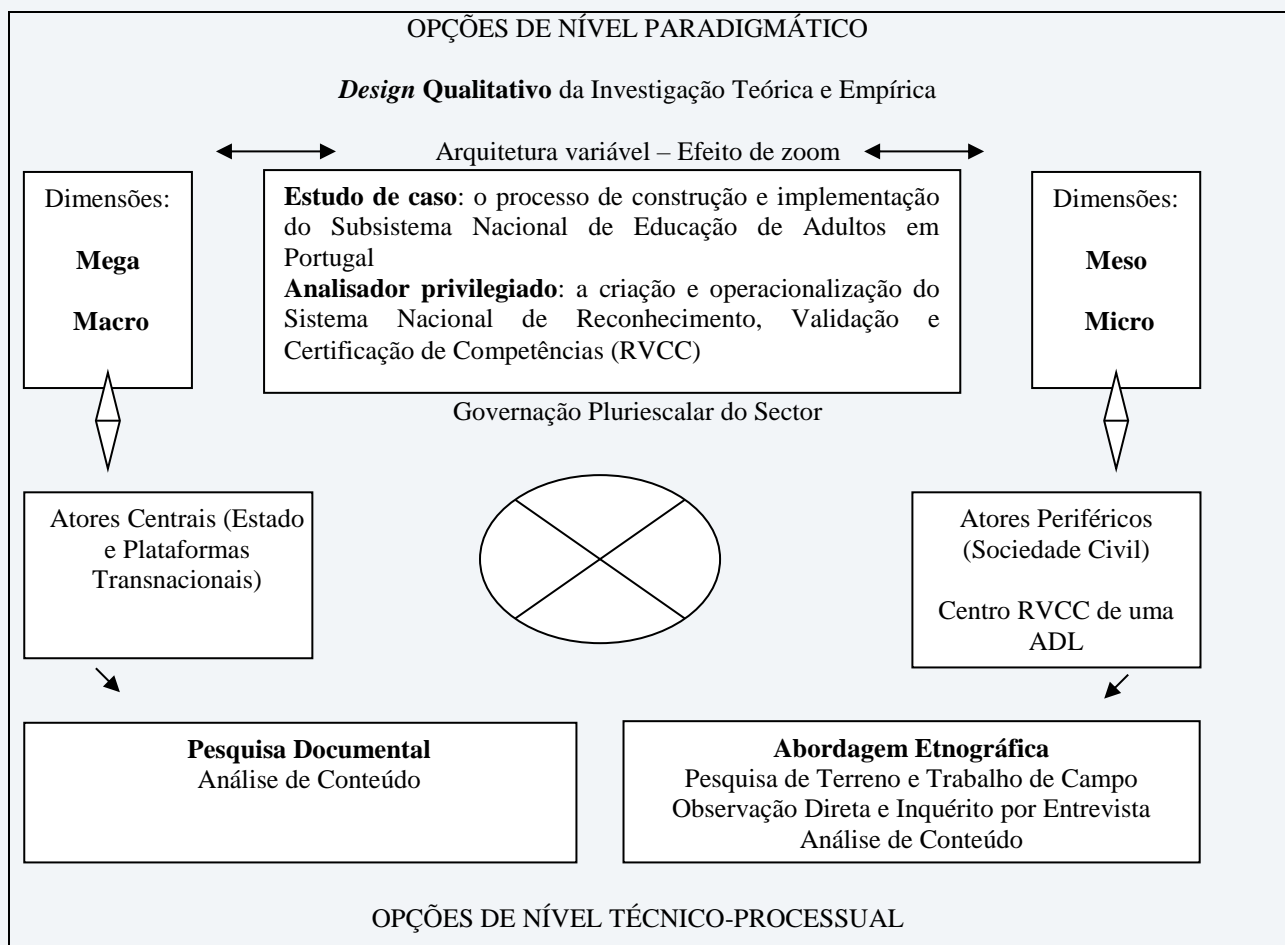
Neste particular, o que importa desde logo enfatizar é que estas dimensões não foram tratadas como vias de análise compartimentadas mas, ao invés, o que se intentou realizar foi um esforço integrado de interpretação assente naqueles distintos prismas, e que, em boa medida, se procurou materializar no nosso próprio desempenho investigacional sob a forma complexa de um duplo exercício de vaivém: quer entre o alcance máximo e o alcance mínimo inerentes ao exercício de olhar metodicamente o objeto de estudo, quer entre a teoria e a prática inerentes ao exercício de refletir criticamente sobre esse mesmo objeto que se está a estudar.

Deste modo, ao explicitar agora as escolhas concretas inerentes ao nível técnico-processual da investigação que foi desenvolvida haverá que distinguir entre os procedimentos que foram adotados para obter os dados empíricos afetos à dimensão mega e macro-sociológica da pesquisa e tomou como unidade de observação privilegiada o conjunto do subsistema nacional de educação de adultos enquanto matéria de uma agenda política contemporânea, e aqueles outros procedimentos que foram adotados, desta feita, para obter os dados empíricos inerentes à dimensão meso e micro-sociológica da pesquisa e que, por sua vez, tomou como unidade de observação privilegiada um Centro de RVCC⁶, cuja Entidade Promotora, uma Associação de Desenvolvimento Local (ADL), foi escolhida com base em critérios teórico-conceptuais relacionados com o essencial da problemática inerente à relação entre Estado, sociedade e educação. Concisamente podemos dizer que a investigação permitiu, por um lado, discutir o essencial dos mandatos atribuídos ao subsistema nacional de educação de adultos, analisados numa lógica diacrónica, mas sendo alvo particular da atenção analítica o novo fenómeno daquilo que designámos como a governação pluriescalar da educação de adultos que, sustentámos, emergiu no contexto nacional a partir de meados dos anos noventa (BARROS, 2013a). Como *design* da investigação empírica nesta escala mega e macroscópica de observação optámos por efetuar uma pesquisa documental associada a uma análise de conteúdo para recolher e analisar o vasto leque de informação que se obteve. Por outro lado, foi também possível discutir o papel contemporâneo da sociedade civil organizada na implementação das inovações sociopolíticas nacionais introduzidas no sector da educação de adultos, tendo sido

⁶ Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Estes Centros RVCC foram as primeiras instituições criadas em 2001 para concentrar a oferta de reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. A sua nomenclatura (e missão) tem vindo a ser alterada tendo os Centros RVCC dado lugar entre 2005 e 2012 aos Centros Novas Oportunidades - CNO, posteriormente estes CNO reverteram-se em 2013 em Centros para a Qualificação e Ensino Profissional - CQEP, e desde 2016 existem os Centros Qualifica - CQ.

alvo particular da atenção analítica, o tipo de exploração feita pelos atores institucionais locais da sua margem relativa de autonomia subnacional perante o novo fenómeno da governação pluriescalar deste sector (BARROS, 2011a). Problematizou-se ainda o enquadramento geral da ‘nova oferta de EFA’ face ao património do campo tradicionalmente crítico da educação não formal de adultos, bem como a adequação do modelo de reconhecimento de adquiridos experienciais face às especificidades da população adulta portuguesa. Para conduzir esta dimensão da investigação usou-se como analisador o dispositivo nacional de RVCC tal como foi operacionalizado no Centro RVCC selecionado e objeto de investigação no período compreendido entre Junho de 2004 e Junho de 2005. Como *design* da investigação empírica nesta escala meso e microscópica de observação optámos por efetuar uma abordagem etnográfica, no âmbito da qual as nossas práticas críticas da investigação seguiram os pressupostos do método da pesquisa de terreno e trabalho de campo, ativando-se uma ação investigacional em que triangulámos diversas técnicas de investigação em ciências sociais que, assim, nos permitiram recolher um manancial significativo de dados e informação aprofundada que seria analisada com recurso a uma análise de conteúdo.

Figura 2 – A Estratégia de Condução da Investigação Educacional



Posto isto, que a figura 2 sintetiza, vamos agora esclarecer os principais aspetos relacionados com a justificativa das escolhas pessoais efetuadas na operacionalização técnico-processual quer da pesquisa documental quer da abordagem etnográfica que, em conjunto, constituem, então, o *ethos* da investigação empírica, de inscrição qualitativa e educacional, por nós realizada. Antes, porém, de passarmos a expor as especificidades próprias de cada uma destas dimensões constitutivas do trabalho produzido, reportar-nos-emos, ainda que brevemente, a um procedimento que sendo geral e comum a ambas as linhas da nossa estratégia de condução da investigação é, por si próprio, fundamental para alicerçar a produção de qualquer conhecimento que se pretenda científico. Trata-se da pesquisa bibliográfica e da revisão de literatura, que entendemos com Pierre de Saint-Georges, ser a coluna vertebral de qualquer tipo de investigação, tanto no sentido em que “podemos pensar primeiro na importância decisiva da cultura científica do investigador e na importância não menos considerável do quadro teórico de qualquer investigador” (SAINT-GEORGES, 1997, p. 15), como no sentido em que “estabelecer com precisão o estado da questão que se estuda também é, geralmente, um procedimento central de investigação” (SAINT-GEORGES, 1997, p. 15). Ou seja, como ponto de partida de qualquer investigação é essencial que o próprio investigador realize, em primeiro lugar, uma autorreflexão acerca da “cultura científica” que possui sobre a temática e, em segundo lugar, um balanço pormenorizado acerca do “estado da arte” do respetivo domínio de saber que se propôs estudar, para assim traçar desde logo a sua meta pessoal de aprofundamento da pesquisa bibliográfica (SAINT-GEORGES, 1997) e da revisão de literatura (FORTIN; VISSANDJÉE, 2000) procurando, neste particular, cumprir dois critérios basilares, que sendo incontornáveis são também relativos: o critério de exaustividade, que envolve a amplitude e extensão do conjunto final das publicações e fontes escritas especializadas reunidas e estudadas; e o critério de pertinência, que envolve a profundidade e a qualidade da informação e relevância do conhecimento assim obtido.

Após estes esclarecimentos prévios, sobre a dimensão mega e macro-sociológica da investigação educacional realizada passaremos a esclarecer os principais aspetos relacionados com a justificativa das escolhas pessoais efetuadas na operacionalização técnico-processual da pesquisa documental. Deste modo, e não obstante a existência de afinidades entre a lógica da pesquisa documental e a lógica da pesquisa bibliográfica, (GIL, 1999) foi a recolha e verificação de um amplo conjunto de fontes documentais, tanto de primeira-mão como de segunda-mão, que norteou as nossas interpretações críticas e permitiu-nos identificar e ir ao

encontro das alomorfas presentes na construção e implementação do subsistema de educação de adultos em Portugal. Fazendo parte da heurística da investigação a análise documental encetada percorreu um vasto leque de fontes documentais, porém, todas circunscritas a duas categorias base de documentos: as fontes escritas oficiais e as fontes estatísticas.

No que concerne às fontes escritas oficiais, que nos termos de Saint-Georges, são aquelas que “dependem exclusivamente de agentes do Estado ou de pessoas mandatadas pela autoridade do Estado e que agem no quadro das suas funções” (SAINT-GEORGES, 1997, p. 22), recorreremos a todos os documentos relativos à política de educação em geral, e sobretudo aos que incidiam na educação de adultos em particular, produzidos a nível nacional e supranacional para o sector, numa busca diacrónica que se deteve com especial minúcia na década compreendida entre 1996 e 2006. Foram, assim, recolhidos e analisados: vários Programas Nacionais de Governo; toda a legislação, publicada no Diário da República Portuguesa, diretamente envolvida na governação da oferta pública deste sector; e diversos tipos de documentos constituídos por publicações oficiais, oriundas do Governo e da Administração Central sobretudo dos Ministérios e Secretarias de Estado, a funcionarem como instrumentos de governação educacional portadores de mandatos, explícitos ou implícitos, para este subsistema específico de educação. Foram, igualmente, recolhidos e analisados documentos produzidos no âmbito dos organismos internacionais, considerados mais relevantes na história internacional do movimento da educação de adultos, bem como para aquilo que percebemos ser a governação pluriescalar do sector, e que implicou o estudo de publicações e fontes escritas oficiais diversas, tanto da União Europeia, especialmente do Conselho das Comunidades Europeias, como da UNESCO, que são os dois atores supranacionais incontornáveis para o sector, mas passando, embora sem critérios de exaustividade, por algumas fontes documentais de outros organismos de influência política transnacional, como são, por exemplo, o Banco Mundial ou o Fundo Monetário Internacional. Quanto às fontes estatísticas a que recorreremos, optámos por seguir a distinção proposta por Saint-Georges (1997) nesta matéria, considerando três núcleos fundamentais de informação estatística: as estatísticas correntes; as análises estatísticas; e os dados provenientes de investigações anteriores de que tivemos conhecimento. Assim, servimo-nos dos dados oriundos do Instituto Nacional de Estatística (INE), mas também da Administração Central, Regional e Local, isto no que concerne à descrição dos panoramas nacionais. No respeitante ao delineamento dos panoramas internacionais, usamos os dados fornecidos pela Comunidade Europeia, especialmente a série estatística dedicada às estatísticas gerais e a série estatística

dedicada às estatísticas da população e condições sociais, ambas difundidas regularmente pelo Eurostat. Usamos ainda, dados provenientes da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujos indicadores quantitativos, se constituíam instrumentos frequentes de referência no discurso político nacional e europeu sobre educação. Nas consultas destas estatísticas correntes e análises estatísticas disponibilizadas pelos organismos referidos, procurámos efetuar uma leitura cruzada com informações oriundas de investigações anteriores centradas extensivamente no sector, isto com o intuito principal de contornar, por um lado, as dificuldades próprias da análise da informação estatística no geral e, por outro lado, a insuficiência de bases de dados especialmente construídas para a descrição e compreensão coerentes, ao longo de vários períodos temporais, do sector específico da educação de adultos em Portugal.

Ora, posto isto, e atendendo ao facto, sublinhado por Pardal e Correia, que “o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (PARDAL; CORREIA, 1995, p. 74), teceremos mais alguns esclarecimentos, agora, no respeitante às escolhas pessoais efetuadas para realizar a análise e tratamento dos dados oriundos destas fontes documentais. Assim, foi utilizada a análise de conteúdo que é “suscetível de ser acionada por forma a restituir o sentido dos textos, das mensagens, das comunicações. Ela pode, eventualmente, permitir captar, não apenas a informação explícita das mensagens, mas ainda as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens” (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1995, p. 105). Entendeu-se também que a análise de conteúdo, tal como sublinham Carmo e Ferreira, “é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 251), sendo objetiva e sistemática, a análise de conteúdo segue um procedimento sequencial e lógico para a sua operacionalização, como destacam ainda estes autores afirmando que “se a descrição (a enumeração resumida após tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa de realização numa análise de conteúdo e se a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) é a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 251). Neste sentido, e tendo em conta, de igual modo que, de acordo com Quivy e Campenhoudt, a análise de conteúdo “incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais,

declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 226), e se na investigação educacional realizada se optou por privilegiar, para a dimensão mega e macro-analítica, sobretudo o estudo das fontes escritas oficiais, então esta seria a técnica de análise de dados empíricos a convocar, pois ela “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (*id.*, *ibid.*, p. 227), considerou-se, portanto, que a análise de conteúdo ao ajudar a discernir e desocultar o “sentido dos textos” daria, também um precioso contributo para desconstruir quer a parte retórica dos discursos oficiais sobre educação, quer a sua parte programática, porque afinal esta técnica permite ter em conta os mais diversos aspetos formais do discurso “considerados indicadores da atividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação” (*idem*). Foi nesta medida que se procurou compreender “quem diz, o quê, a quem, como e porquê?” (GHIGLIONE; MATALON, 1997, p. 183), isto no que concerne às políticas educacionais dirigidas ao sector pois, nesta matéria o investigador

Aceita os documentos tal como lhe chegam às mãos, contudo, dado que estes não vêm preparados para o estudo científico, o analista vê-se obrigado, se os quiser compreender, sobretudo ao nível do seu significado subjetivo, a processá-los, ou seja, a transformá-los mediante um processo de manipulação que, no caso da análise quantitativa, equivale à sua codificação sistemática e no caso qualitativo, exige práticas mais complexas. (OLABUÉNAGA, 1999, p. 197).

Foi, no essencial, a partir dos nossos pressupostos de nível paradigmático e com esta justificativa que considerámos dispor, no nosso caso concreto e nesta dimensão da investigação educacional, das condições necessárias a que se refere Jorge Vala para a produção de uma análise de conteúdo “útil no estudo da comunicação social e da propaganda política” (VALA, 1986, p. 101). Ao operacionalizarmos esta técnica subtraímos algumas das suas variantes para nos centrarmos num procedimento que cruzou a variante da análise temática categorial, que nos permitiu a determinação da frequência de ocorrências no conteúdo transversal dos discursos, e a variante da análise estrutural de co-ocorrência, que nos possibilitou examinar a associação de temas nas sequências da comunicação expressa pelas fontes escritas oficiais (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). Ou seja, no procedimento adotado para análise das políticas educacionais aplicámos, em primeiro lugar, no estudo das fontes documentais aqui envolvidas, uma análise de conteúdo por medida direta, onde incluímos unicamente a comparação entre o número de vezes que determinados temas e palavras-chave aparecem nos textos por nós reunidos, referentes à governação do sector no

período considerado. Em segundo lugar, aplicámos uma análise de conteúdo indireta, procurando uma interpretação daquilo que percebíamos encontrar-se latente sob a linguagem expressa, ou seja, acionámos uma interpretação que indo além, por inferência, do que num discurso é manifesto, nos permite chegar a conclusões plausíveis para o caso referenciadas teoricamente ao que Colin Griffin (1999a; 1999b) designou, para o estudo das políticas sociais, como o modelo reformista neoliberal e como o modelo reformista social-democrata. Tratou-se de produzir interpretações sobre o que propositadamente não foi escrito nas fontes documentais, e que têm vindo a disseminar um certo senso comum educacional afeto ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida, e que constatamos estar presente nos discursos oficiais que preencheram a esfera pública hegemónica do sector, onde, sustentámos, se operou uma mutação do *ethos* nuclearmente crítico e emancipador do campo da educação de adultos (BARROS, 2011b; 2012). Tudo isto significa que se entende as políticas de educação em geral, e as políticas de educação de adultos em particular, como uma construção, na mesma linha asseverada por António Teodoro (2003), quando afirma que “conhecer os contextos das decisões, analisar as decisões (e não decisões) políticas e as suas implicações e consequências constituem instrumentos imprescindíveis do procedimento próprio do saber” (TEODORO, 2003, p. 25).

Estão, assim, já esclarecidas as principais questões relacionadas com a justificativa das escolhas pessoais efetuadas na operacionalização técnico-processual da pesquisa documental que nos serviu para perscrutar aprofundadamente, na arquitetura variável que o estudo de caso foi assumindo no âmbito da investigação educacional realizada, a dimensão mega e macro-sociológica da realidade selecionada. Desta forma e ao nos debruçarmos sobre o estudo do caso específico do processo de construção e implementação do subsistema de educação de adultos em Portugal, centrando-nos na emergência das novas orientações, instituições e processos para o sector, tomámos, ainda, como analisador privilegiado e, deste modo, capaz de circunscrever de forma satisfatória e viável o vasto campo de observação, a singularidade da criação e operacionalização do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), a que de resto seria atribuída grande importância na agenda das políticas nacionais para o sector (BARROS, 2013b; 2014).

Para investigar esta inovação, cuja estruturação assentaria na criação de uma Rede Nacional de Centros específicos para a oferta de reconhecimento de adquiridos experienciais destinados aos adultos ativos e instalados em Entidades Promotoras pré-existentes do terceiro sector, optámos por acionar, agora para o estudo numa dimensão meso e micro-sociológica da

realidade educacional considerada, uma abordagem etnográfica que, em conjunto com a pesquisa documental, constituiu o *ethos* da investigação empírica de inscrição qualitativa por nós realizada. Gostaríamos assim de frisar, que a nossa opção de encarar o caso estudado numa arquitetura variável, prendeu-se com o esforço analítico de procurar evitar ao mesmo tempo o determinismo e o relativismo, para intentar estabelecer, acerca dos fenómenos analisados, uma causalidade múltipla e interativa, isto é, procurámos também olhar os fenómenos educacionais a partir de baixo mas tendo presentes em simultâneo as forças externas que os modelam. Ressaltámos, por fim, que tampouco se tratou de procurar os micro-fundamentos da macroestrutura, nem vice-versa, mas de tomar ambas as dimensões e escalas como interatuantes.

Ora, a abordagem etnográfica (CARMO; FERREIRA, 1998; PÉREZ SERRANO, 1998) surge então como o método, por nós privilegiado, por um lado, para investigar criticamente qual o papel da sociedade civil organizada na implementação das inovações sociopolíticas introduzidas no sector, tendo-nos interessado perceber e problematizar o tipo de exploração feita, deliberadamente ou não, pelos atores institucionais locais, da sua margem relativa de autonomia subnacional perante o novo fenómeno da governação pluriescalar deste sector; e por outro lado, para investigar as próprias práticas desenvolvidas nos contextos educacionais implicados na oferta concreta de reconhecimento de adquiridos experienciais⁷, tal como foi projetada para o contexto nacional, tendo-nos interessado perceber e problematizar a adequação do modelo vigente, oficial e público, face às especificidades da população adulta portuguesa, e face ao património do campo tradicionalmente crítico da educação não formal de adultos que, em Portugal, desempenhou um papel fundamental na dinamização de uma valência educacional historicamente subdesenvolvida, quer no âmbito geral do sistema nacional de educação quer no âmbito específico do próprio agendamento político para a regulação democrática do sector.

Assim, e considerando, como sublinha Judith Bell, que o método etnográfico “foi originalmente desenvolvido por antropólogos que pretendiam estudar em profundidade uma sociedade, ou um aspeto dela, uma cultura ou um grupo [e que para tal] desenvolveram uma

⁷ Basicamente encarou-se o processo de RVCC como uma “situação educativa” e nessa medida o que se procurou fazer foi torná-la numa “situação educativa antropológicamente estranha”, o que segundo Ângela Rodrigues implica mergulhar nessa realidade educacional para “a apreender de dentro para fora, partilhando os significados dos seus atores, sem a fatiar por áreas do conhecimento, respeitando a sua complexidade, globalidade e não temendo a sua opacidade. Uma situação educativa é um conjunto indissolúvel de, pelo menos, um educador e um educando, uma intenção e um contexto em interação [...] é um fenómeno complexo, multidimensional, multi-referencial, contextualizado/local, trespassado por valores e ideologias” (RODRIGUES, 2001, p. 63).

abordagem que dependia grandemente da observação e, nalguns casos, da sua integração completa ou parcial na sociedade a estudar” (BELL, 1997, p. 24-25), não surpreende que a etnografia fosse, desde então, amplamente debatida no campo das metodologias de investigação em ciências sociais e da educação, resultando daqui um quadro conceptual de sustentação desta prática investigacional que atravessa várias correntes e escolas de pensamento afetas a diversos saberes disciplinares, sendo notório, como sublinha João Amado, que “apesar das suas posições distintas, todas estas correntes convergem em alguns pontos fundamentais: no plano ontológico, vêm no Homem um criador de significados; no plano epistemológico, afiançam que o mundo social e cultural não se pode explicar pela causalidade linear; no plano metodológico, expressam desconfiança pelos métodos quantitativos” (AMADO, 2001, p. 169). Há, nestes pressupostos, não obstante a transversalidade, filiações teóricas que se destacam na conceptualização e entendimento desta abordagem específica, como enfatiza Pérez Serrano, “entre elas recordamos a sociologia do conhecimento, as orientações neomarxistas da Escola de Chicago, a análise do discurso das universidades e centros de estudo britânicos, as teorias curriculares da educação para a libertação de Paulo Freire, entre outros” (PÉREZ SERRANO, 1998, p. 15), sendo que esta autora destaca, em particular, o facto mais recente de que “os movimentos feministas, assim como os estudos sobre mulheres, têm influenciado nos últimos anos a investigação etnográfica, considerando-a investigação crítica” (PÉREZ SERRANO, 1998, p. 15). Neste contexto, afeto ao enquadramento teórico mais geral da abordagem etnográfica e, portanto, relacionado com os seus principais pressupostos de atuação, há diversos autores que destacam a dupla influência interrelacionada, tanto do contributo geral da Escola de Chicago (DEEGAN, 2001) como do contributo mais particular da corrente do interacionismo simbólico (ROCK, 2001). Ora, atendendo a que o estudo etnográfico, “se apoia no conceito de cultura e procura compreender um sistema cultural do ponto de vista daqueles que partilham essa cultura” (ROUSSEAU; SAILLANT, 2000, p. 153), muito embora na maioria das vezes seja tomado um fenómeno particular ou um domínio preciso da vida social, o que nos interessou ao adotarmos esta abordagem foi o facto reconhecido, e por nós bem apreendido devido à nossa própria formação inicial em antropologia social e cultural, de que “o ‘olhar’ etnográfico sabe captar este fenómeno ou este domínio como um facto social total, isto é, imbricado na vida da comunidade” (ROUSSEAU; SAILLANT, 2000, p. 153), sendo precisamente, também desde o nosso ponto de vista, nesta característica basilar que reside

toda a complexidade e, simultaneamente, toda a riqueza e toda a beleza, própria desta abordagem.

Ora, foi por entendermos, com Clifford Geertz (1994), que a etnografia é, na essência, sobretudo a tentativa mais adequada de compreensão e tradução do Outro capaz, em simultâneo, de confrontar as representações sociais dos atores envolvidos, ou seja, de confrontar o que se diz com aquilo que se faz (KUPER, 1983), que decidimos escolher a abordagem etnográfica como a estratégia a seguir num dos níveis da investigação, em concreto para o estudo da dimensão subnacional da governação do sector da educação de adultos. Tratou-se, desde logo, de procurar acionar conscientemente a nível técnico processual, um método que nos permitisse entrar no contexto das práticas organizacionais de uma Associação de Desenvolvimento Local (ADL), mais especificamente no seu Centro de RVCC onde decorriam as práticas educacionais concretamente visadas na pesquisa, sobretudo como uma investigadora portadora de uma presença aberta, de grande proximidade, que iria assim desenvolver a partir dos dados recolhidos neste contexto, toda uma investigação educacional pautada por uma perspetiva crítica, mas caracterizada, em paralelo, por uma atitude colaborativa e compreensiva, no sentido freiriano, face ao que nos propúnhamos neste local observar prolongadamente. Ou seja, a abordagem etnográfica foi a base da nossa estratégia de aproximação meso e micro-analítica ao objeto de estudo da investigação empírica, mas a apropriação que dela fizemos foi específica e tirou partido de um entendimento-chave de fundo que perspetiva “a prática da própria etnografia, em termos ideais, como uma ciência e uma arte” (WOODS, 1996, p. 7). Daqui resultou a introdução de traços pessoais no desenho etnográfico que conduziram a uma estratégia híbrida (GOODMAN, 1998), que foi por nós perspetivada a nível paradigmático a partir da ideia de “transgressão metodológica” (SOUSA SANTOS, 1995), e que consistiria em adicionar ao sentido tradicional conferido aos estudos etnográficos (CARMO; FERREIRA, 1998), um outro sentido mais “molhado culturalmente” (FREIRE, 1999), e sobretudo mais assumidamente crítico, isto a partir do recorte humanista que balizou sempre o nosso olhar, o nosso sentir e o nosso pensar nas múltiplas questões de política educacional afetas à educação de adultos (BARROS, 2013c; 2016). Dito de outra forma, e na medida em que concordámos com Kincheloe e McLaren (1994, p. 138) quando defendem que “podemos ser a favor ou contra a teoria crítica mas, especialmente neste exato ponto de convergência da história, não podemos permanecer sem ela”, o que quisemos ensaiar foi, portanto, uma investigação científica que nos habilitasse a procurar interpretar a realidade educacional do sector de um

modo rigoroso mas comprometido, capaz de contribuir de alguma forma para a criação de uma sociedade mais emancipada e humanizada (GORDON; HOLLAND; LAHELMA, 2001). Escolheu-se agir assim conscientes do facto, sublinhado por Goodman (1998, p. 55), de que “esta perspetiva levanta a questão do significado de estudar a realidade social num mundo injusto e por vezes negligente”, e pressupôs a referenciação da nossa própria análise à produção de outras análises cujo objetivo “não é apenas relatar ‘aquilo que existe’ mas analisar esta realidade de uma forma que funcione contra as limitações e ideologias sociais, económicas e psicológicas que nos impedem de criar uma realidade mais justa e humana” (*id.*, *ibid.*).

Portanto, a explicitação relacionada com a nossa postura investigacional etnográfica torna-se incontornável dado que, como enfatiza Firmino da Costa (1986, p. 132), “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador”, é a sua ciência e arte que lhe vai possibilitar, como sublinham Ana Pérez e Fernando Sierra, aproximar-se criticamente do objeto de estudo, o que “pressupõe uma certa distanciação, convertendo em estranho o que é familiar” (PÉREZ; SIERRA, 2001, p. 154). Neste âmbito específico “o estranho” que quisemos tornar familiar, tentando ser “andarilhas do óbvio” no sentido freiriano, foi o enquadramento institucional do Centro RVCC face as restantes valências e ao contexto organizacional da entidade promotora, bem como o enquadramento desta face ao poder central, e ainda as práticas pedagógicas inerentes ao processo RVCC face às representações dos vários atores envolvidos. Foi, basicamente com esta orientação que operacionalizámos todo o trabalho de campo antropológico que implicou a nossa estadia intensiva no local de análise durante um ano⁸, com uma média global de frequência quase diária, em que procurámos permanecer o máximo de horas possível integrando as rotinas da equipa técnica e criando uma postura de constância, ou seja, procurando *estar* nas diversas situações quotidianas de forma continuada, demorada e disponível, para que, enquanto investigadoras a pesquisar no terreno, pudéssemos figurar na paisagem humana, durante um certo período de tempo, como um elemento habitual que, ao longo de cada dia observa, participa, conversa e recolhe documentação enquanto ajuda em qualquer tipo de situação que seja necessária. Ora, as principais ferramentas que nos permitiram concretizar este plano de trabalho foi a técnica da observação (BELL, 1997) triangulada com a técnica do inquérito por entrevista (GHIGLIONE; MATALON, 1997) e uma ampla recolha documental.

⁸ O trabalho de campo antropológico teve início a 28 de Junho de 2004 e terminou no dia 13 de Junho de 2005.

Com efeito, foi absolutamente privilegiada nesta investigação educacional a observação estruturada (PARDAL; CORREIA, 1995) que nos permitiu recolher um manancial significativo de dados e informação empiricamente aprofundada, resultado de uma imersão efetiva na realidade estudada, em que observámos os locais, os objetos, os espaços, mas também observámos as pessoas, as atividades em curso, os comportamentos, as interações verbais, as interações simbólicas, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, bem como os ritmos, as rotinas quotidianas, e o geral dos acontecimentos ordinários e extraordinários que iam tendo lugar. Ou seja, através da observação estruturada pudemos participar, de maneiras distintas no quotidiano do contexto geral da associação escolhida e, sobretudo, do contexto particular da valência de reconhecimento de adquiridos experienciais, testemunhando em primeira-mão e com os atores envolvidos os mais diversos episódios inerentes às práticas locais. Há que frisar que procurámos, nas várias modalidades da observação que desenvolvemos, no trabalho de campo antropológico, manter uma atitude transversal que fosse perceptiva, respeitadora e objetiva (LOPEZ DE CEBALLOS, 1998, p. 116-118), de modo a manter no terreno uma prática que sendo científica se regeu inalteravelmente por uma ética e deontologia cuidada e responsável (FORTIN; PRUD'HOMME-BRISSON; COUTU-WAKULCZYK, 2000; MILES; HUBERMAN, 1994; MURPHY; DINGWALL, 2001). Assim, a recolha direta da informação que fizemos assentou numa prática de observação, que foi conduzida em determinados contextos sob a forma de observação participante (GIL, 1999; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994; ROCK, 2001) e noutros contextos sob a forma de observação não-participante. Neste último caso, observámos, sem participar ativamente, apenas três tipos de atividades inerentes ao processo de RVCC, nomeadamente: observaram-se vinte *entrevistas biográficas*, realizadas por várias profissionais a adultos-educandos candidatos a entrar em processo; observaram-se quarenta *atendimentos, ou acompanhamentos, individuais* de adultos-educandos em Processo de RVCC, neste caso todos referentes ao grupo escolhido como amostra para ser estudado; e observaram-se também, desta maneira, dez *júris de validação*. Tudo o resto, foi por nós observado participativamente, ou seja, fazendo uso pleno do “envolvimento direto que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo” (ITURRA, 1986, p. 149), sendo de facto assim, muito embora tivéssemos optado por empreender, nas nossas práticas investigacionais, duas variações importantes na lógica de explicitação da nossa participação-interação investigacional: nuns casos fazendo observação participante aberta e noutros casos fazendo observação participante

parcialmente oculta (OLABUÉNAGA, 1999; PATTON, 1987; SANGER, 1996). Aberta foi, então, a nossa observação participante de trinta e seis *reuniões semanais da equipa técnica* do Centro de RVCC, com uma duração média de três horas cada; bem como a observação participante de duas *iniciativas locais de formação* acedidas por alguns elementos da equipa técnica: uma oficina de vinte horas e um curso de trinta e duas horas. E parcialmente oculta foi, a nossa observação participante de todos os restantes tipos de atividades inerentes ao processo de RVCC que envolviam diretamente a interação com os adultos-educandos do grupo estudado, nomeadamente: a observação participante das oito *sessões de grupo* da fase coletiva do processo de RVCC; a observação participante das trinta e quatro *sessões de formação de duas Ações S@ber +*, que para o caso deste grupo seriam dezassete sessões totalizando cinquenta horas relacionadas com competências de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e outras dezassete sessões totalizando cinquenta horas relacionadas com competências de matemática para a vida (MV). De um modo geral, a nossa interação aprofundada efetivamente imersa, ocorreu tanto com os onze elementos da equipa técnica, como com os onze elementos do grupo estudado, envolvendo também, embora com um grau menor de intensidade, outros atores locais associativos, formadores e alguns avaliadores externos. Porém, sendo este processo interativo fulcral neste tipo de recolha de informação por observação, não nos dispensámos, ainda, de identificar e beneficiar de três informantes privilegiados: um no âmbito do contexto organizacional da ADL, outro no âmbito do Centro de RVCC, e um terceiro no seio do grupo estudado que, em conjunto, foram para nós verdadeiros interlocutores preferenciais com quem pudemos contactar ainda mais intensamente, e que se revelaram estratégicos para a obtenção de determinados tipos de informação mais subliminar a que, mesmo observando participativamente, não teríamos tido acesso direto.

Ora, se o principal instrumento que nos permitiu concretizar este plano de trabalho foi, em primeiro lugar, a técnica da observação, tanto participante como não participante, há a referir também, em segundo lugar, a importância que teve a sua triangulação com a técnica do inquérito por entrevista, optando-se em exclusivo nesta investigação pela entrevista etnográfica (HEYL, 2001) com características de tipo livre ou não diretiva (BELL, 1997; GHIGLIONE; MATALON, 1997; OLABUÉNAGA, 1999), que foi aplicada a todos os onze elementos da equipa técnica, a todos os onze adultos-educandos do grupo estudado e aos nossos três informantes privilegiados. A par disto, e em terceiro lugar, teve igual importância a ampla recolha local de fontes escritas documentais (DUFFY, 1997; GIL, 1999) que, em

paralelo, realizámos. Tratou-se, portanto, de acionar três vias complementares para a obtenção de todo o significativo manancial de dados alcançados empiricamente, e que se revelaram úteis aos propósitos da investigação educacional.

Como seria de esperar, daqui resultou um expressivo volume de informação que, de novo, veio a ser analisado com recurso a uma análise de conteúdo. Ao operacionalizarmos a técnica da análise de conteúdo, neste âmbito da investigação, escolhemos tratar a informação contida nas fontes escritas documentais recolhidas, novamente cruzando a variante da análise temática categorial, que nos permitiu a determinação da frequência simples de ocorrências no conteúdo transversal dos textos, com a variante da análise estrutural de co-ocorrência, que nos possibilitou examinar a associação de temas nas sequências da comunicação expressa pelas fontes escritas recolhidas. No que concerne à análise de conteúdo dos dados das entrevistas etnográficas não diretivas escolhemos empreender uma aproximação ao procedimento semi-indutivo sugerido por Christian Maroy (1997) constituído por três etapas processuais, em que a um trabalho inicial de imersão no material bruto para efetuar a sua redução, se segue um trabalho posterior de codificação (DUBOULOZ, 2000) e comparação sistemática para efetuar a sua organização, que dará, por fim, lugar ao trabalho de interpretação, numa sequência que sendo lógica, não é, porém, linear, permitindo o vaivém entre estas grandes componentes cognitivas do processo de análise. Igual destino analítico foi dado às mais de quinhentas páginas de notas de campo (MAYKUT; MOREHOUSE, 1997; EMERSON; FRETZ; SHAW, 2001; ALTHEIDE; JOHNSON, 1994) que produzimos durante um ano de trabalho de campo e pesquisa de terreno, tendo sido necessário, no registo diário do que se obtinha através da nossa observação estruturada, elaborar, neste caso, uma pré-codificação que se revelou fundamental na construção posterior dos diversos memos e diagramas (DUBOULOZ, 2000) que fizemos na análise de conteúdo desta vastíssima informação reunida, e que não constituiu um *corpus* homogéneo, no sentido de terem sido sempre escritas com o mesmo tipo de preocupação (PERETZ, 2000; ESTANQUE, 1997), mas refletem a própria evolução que a estratégia de recolha da informação empírica foi seguindo, até atingir o seu estado ótimo de saturação e nos permitir empreender as ações preparatórias, que também registámos, da nossa saída do terreno (CARIA, 2000), enquanto investigadoras.

Tratou-se de uma saída progressiva na medida em que, desde a nossa ótica, pressupõe o interlaçar complexo de duas etapas, que se justificam quer por imperativos éticos e deontológicos quer por imperativos paradigmáticos e político-filosóficos. Assim, os nossos imperativos éticos e deontológicos ditaram o rigor comportamental de em nenhum momento

se pretender, nem desejar, tomar a ação educativa e organizacional apenas como um contexto e um *locus* da investigação e, conseqüentemente, os respetivos atores educativos locais apenas enquanto objetos úteis à pesquisa, pelo que procurámos no decurso do trabalho de campo retribuir, sendo prestáveis e úteis sempre que se justificasse ou fosse solicitado. Para além disso, considerámos ainda ser profundamente incorreto terminar repentinamente um processo etnográfico no qual imergimos e criámos uma constância prolongada e uma relação empática com os atores locais a quem se conquistou um grau de confiança, que nos mereceu absoluto reconhecimento e retribuição. Similarmente, os nossos imperativos paradigmáticos e político-filosóficos ditaram que se procedesse à incontornável retirada do terreno, enquanto investigadora, no sentido de criar as condições processuais para a necessária distanciação analítica imprescindível para o objetivo de produzir uma análise escrita interpretativa e crítica. Não obstante, esta retirada não significou para nós um ponto final no terreno, mas, ao invés, um ponto e vírgula, pois face ao cariz do nosso próprio posicionamento e discurso político-pedagógico de comprometimento com uma causa emancipatória para a ação educativa no sector, houve que regressar ao terreno (PATTON, 1987), primeiro, para apresentar e problematizar com os atores locais o próprio resultado da ação investigacional, e, seguidamente, para discutir e debater possíveis formas de ação (FINE; WEIS, 1998; HADJI, 2001) derivadas da análise etnográfica e crítica empreendida.

Considerações finais

Ficaram assim explanadas as diacríticas do racional paradigmático da investigação educacional, nos seus principais aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. No essencial, a focalização numa perspectiva crítica e humanista que, como argumenta Licínio Lima (1995), em educação de adultos se rege pela ideia de desarticular a investigação e a ação para a re-articular, só se tornou possível porque assumimos como ponto de partida a existência de uma estreita ligação entre os conceitos de política e de poder. Desde aqui, como afirma Teodoro (2003, p. 15), “o que se tem sempre presente é um complexo e heterogêneo conjunto de elementos, pelo que importa tanto conhecer as prescrições e orientações como os compromissos, as descontinuidades ou as omissões”, o que, quanto a nós, justificou as opções realizadas, dado que quisemos, a partir do terreno, descrever e avaliar a forma como a agenda política para a educação de adultos nacional e europeia, foi sendo concretizada através da emergência de novas instituições, processos educativos e práticas locais. Ou seja, ao

alicerçarmos a nossa agenda investigacional naquilo que Fátima Antunes (2004) designou como uma análise de trajetória de uma inovação sociopolítica, haverá que sublinhar que o objetivo foi o de emprendermos, também, um esforço de síntese e integração da totalidade da investigação realizada.

Por fim, ao desocultar os bastidores de uma investigação educacional tão vasta como esta, resta-nos tão só sublinhar que o próprio processo de escrita dos resultados, é ele próprio um testemunho, nem sempre homogéneo, de uma longa jornada intelectual de descoberta e de diálogo, em que nos fomos também transformando quer como investigadoras, quer como educadoras, quer, ainda, como cidadãs. Com efeito, o caminho que encetámos, haverá aqui que reconhecer, conduziu-nos a um novo estado de inquietação político-filosófica, pois mais do que respostas lográmos obter, especialmente, um novo leque de interrogações, e uma nova conscientização do carácter de mutação por que o sector da educação de adultos tem vindo a passar, sendo a ideia de “otimismo trágico” conceptualizada por Boaventura Sousa Santos (1999; 2000), a que, de momento, melhor caracteriza a nossa postura como cientistas sociais.

Referências

ALMEIDA, João; MADUREIRA PINTO, José. **A investigação nas ciências sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ALMEIDA, João; MADUREIRA PINTO, José. Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. In: SILVA, Augusto Santos Silva; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto Edições Afrontamento, 1986. p. 55-78.

ALTHEIDE, David; JOHNSON, John. Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. USA: Sage, 1994. p. 485-499.

AMADO, João. Um estudo etnográfico da indisciplina na sala de aula. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Org.). **Investigação em educação: métodos e técnicas**. Lisboa: Educa, 2001. p.167-179.

ANTUNES, Fátima. **Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos: o subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARROS, Rosanna. Da conceção à implosão da nova política de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal (1996-2016): e agora tudo o vento levou? **Laplage em Revista**, v.1, n. 2, p. 63-86, 2016.

BARROS, Rosanna. The portuguese recognition of prior learning (RPL) policy agenda: examining a volatile panacea by means of ethno-phenomenological interpretations, **Encyclopaedia, Journal of Phenomenology and Education**, v. XVIII, n. 40, p. 53-68, 2014.

BARROS, Rosanna. **As políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006**. Lisboa: Chiado, 2013a.

BARROS, Rosanna. The portuguese case of RPL new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. **IJLE - International Journal of Lifelong Education** - Special issue title: Researching recognition of prior learning around the globe, vol. 32, Iss.4, p. 430-446, 2013b.

BARROS, Rosanna. A Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA): um marco na europeização da agenda pública do sector, **Revista Portuguesa de Educação**, n. 26, p. 59-86, 2013c.

BARROS, Rosanna. From lifelong education to lifelong learning: discussion of some effects of today's neoliberal policies. **RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 3, n. 2, p. 119-134, 2012.

BARROS, Rosanna. **A criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal: uma etnografia crítica em educação de adultos**. Lisboa: Chiado, 2011a.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos - da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado, 2011b.

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1997.

BOEREN, Ellen. Researching lifelong learning participation through an interdisciplinary lens, **International Journal of Research and Method in Education**, p. 1-12, 2017.

CARIA, Telmo. **A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

CARMO, Herma; FERREIRA, Manuela. **Metodologia da investigação guia para auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CARRÉ, Philippe. Motivação e relação com a formação. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre (Dir.). **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 285-308.

COX, Robert. Social forces, states and world orders. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 10, n. 2, p. 126-155, 1980.

DEEGAN, Mary. The Chicago School of Ethnography. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND; LOFLAND, Lyn (Ed.). **Handbook of ethnography**. London: Sage Publications, 2001. p. 11-25.

DENZIN, Norman. The art and politics of interpretation. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. USA: Sage, 1994. p. 500-515.

DUBOULOZ, Claire-Jehanne. Métodos de análise dos dados em investigação qualitativa. In: FORTIN, Marie-Fabienne (Org.). **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 2000. p. 305-320.

DUFFY, Brendan. Análise de dados documentais. In: BELL, Judith (Ed.). **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 90-98.

EMERSON, Robert; FRETZ, Rachel; SHAW, Linda. Participant observation and fieldnotes. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DEALMONT, Sara; LOFLAND, John; LOFALND, Lyn (Ed.). **Handbook of ethnography**. London: Sage Publications, 2001. p. 352-368.

ERASMIE, Thord; LIMA, Licínio. **Investigação e projectos de desenvolvimento em educação**. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 1989.

ESTANQUE, Elísio. Dilemas da observação participante: notas sobre uma experiência na linha de montagem. **Oficina do CES**, n. 95, p. 1-16, 1997.

FINE, Michelle; WEIS, Lois. Writing the 'wrongs' of fieldwork: confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies. In: SHACKLOCK, Geoffrey; SMYTH, John (Eds.). **Being reflexive in critical educational and social research**. London: The Falmer Press, 1998. p. 13-35.

FIRMINO DA COSTA, António. A pesquisa de terreno em sociologia. In: SILVA, Augusto; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986. p. 129-148.

FORTIN, Marie-Fabienne; PRUD'HOMME-BRISSON, Diane ; GINETTE, Coutu-Wakulczyk. Noções de ética em investigação. In: FORTIN, Marie-Fabienne (Org.). **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 2000. p. 113-130.

FORTIN, Marie-Fabienne; VISSANDJÉE, Bilkis. A revisão da literatura. In: FORTIN, Marie-Fabienne (Org.). **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 2000. p. 73-88.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GEERTZ, Clifford. **Conocimiento local**. Barcelona: Paidós, 1994.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O inquirido: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODMAN, Jesse. Ideology and critical ethnography. In: SHACKLOCK, Geoffrey; SMYTH, John (Ed.). **Being reflexive in critical educational and social research**. London: The Falmer Press, 1998. p. 50-66.

GORDON, Tuula; HOLLAND, Janet; LAHELMA, Elina. Ethnographic research in educational settings. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND, John; LOFLAND, Lyn (Ed.). **Handbook of ethnography**. London: Sage Publications, 2001. p. 188-203.

GRIFFIN, Colin. Lifelong learning and social democracy. **International Journal of Lifelong Education**, v. 18, n. 5, p. 329-342, 1999a.

GRIFFIN, Colin. Lifelong learning and welfare reform. **International Journal of Lifelong Education**, v. 18, n. 6, p. 431-452, 1999b.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. USA: Sage, 1994. p. 105-117.

HADJI, Charles. Da cientificidade dos discursos sobre a educação. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Org.). **Investigação em educação: métodos e técnicas**. Lisboa: Educa, 2001. p. 37-48.

HEYL, Barbara. Ethnographic interviewing. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND, John; LOFLAND, Lyn (Eds.). **Handbook of ethnography**. London: Sage, 2001. p. 369-383.

ITURRA, Raul. Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986. p. 149-163.

KINCHELOE, Joe; MCLAREN, Peter. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. USA: Sage, 1994. p. 138-157.

KUPER, Adan. **Anthropology and anthropologist: the modern british school**. London: Routledge, 1983.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma. **Um método para la investigacion-accion participativa**. Madrid: Editorial Popular, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In : ALVARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; MAROY, Jean-Pierre Hiernaux Christian ; RUQUOY, Danielle; SAINT-GEORGES, Pierre. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155.

MARSHALL, Judi. Self-reflective inquiry practices. In: REASON, Peter; BRADBURY, Hilary (Eds.). **Handbook of action research: participative inquiry & practice**. London: Sage Publications, 2001. p. 433-439.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. **An expanded sourcebook: qualitative data analysis**. London: Sage Publications, 1994.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto, 2013.

MORIN, Edgar. **Sociologia**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1998.

MURPHY, Elizabeth; DINGWALL, Robert. The ethics of ethnography. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND, John; LOFLAND, Lyn (Eds.). **Handbook of ethnography**. London: Sage, 2001. p. 339-351.

MAYKUT, Pamela; MOREHOUSE, Richard. **Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide**. London: The Falmer Press, 1997.

OLABUÉNAGA, José. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

PARDAL, Luís; CORREIA, Eugénia. **Métodos e técnicas de investigação social**. Porto: Areal, 1995.

PATTON, Michael. **How to use qualitative methods in evaluation**. London: Sage, 1987.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em Educação. **Itinerarius Reflectionis** (Online), Jataí, v. 11, p. 1-16, 2015.

PERETZ, Henri. **Métodos em sociologia**. Lisboa: Temas e Debates, 2000.

PÉREZ, Ana; SIERRA, Fernando. Pode a Abordagem Etnográfica Produzir Conhecimentos pertinentes nas Ciências Sociais? In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Org.). **Investigação em educação: métodos e técnicas** Lisboa: Educa, 2001. p.153-166.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Investigación cualitativa, retos e interrogantes: I. Métodos**. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.

PUNCH, Maurice. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. USA: Sage, 1994. p. 83-98.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

ROCK, Paul. Symbolic interactionism and ethnography. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND, John; LOFLAND, Lyn (Ed.). **Handbook of ethnography**. London: Sage, 2001. p. 26-38.

RODRIGUES, Ângela. A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Org.). **Investigação em educação: métodos e técnicas** Lisboa: Educa, 2001. p. 59-70.

ROUSSEAU, Nicole ; SAILLANT, Francine. Abordagens de investigação qualitativa. In: FORTIN, Marie-Fabienne (Ed.). **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 2000. p. 147-160.

SANGER, Jack. **The compleat observer? A field research guide to observation**. London: The Falmer, 1996.

SAINT-GEORGES, Pierre. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In: ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise ; MAROY, Jean-Pierre Hiernaux Christian; RUQUOY, Danielle ; SAINT-GEORGES, Pierre de. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 15-47.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Porque é tão difícil construir uma Teoria Crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1995.

SMYTH, John; SHACKLOCK, Geoffrey. Behind the 'cleansing' of socially critical research accounts. In: SHACKLOCK, Geoffrey; SMYTH, John (Eds.). **Being reflexive in critical educational and social research**. London. The Falmer, 1998. p. 1-12.

STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. USA: Sage, 1994. p. 236-247.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. Porto: Afrontamento, 2003.

USHER, Robert. A Critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In: SCOTT, David; USHER, Robin (Ed.). **Understanding Educational research**. New York: Routledge, 1998. p. 9-32.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986. p. 101-128.

WOODS, Peter. **Researching the art of teaching**: ethnography for educational use. London: Routledge, 1996.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2002.

Dr^a Rosanna Barros

Universidade do Algarve, Faro - Portugal

Investigadora integrada do Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações – CIEO, da Universidade do Algarve.

Investigadora associada do Centro de Investigação em Educação - CIEE, da Universidade do Minho.

Investigadora colaboradora do Centro de Estudos de Filosofia – CEFi, da Universidade Católica Portuguesa.

E-mail: rbarros@ualg.pt

Recebido em: 08 de março de 2017

Aprovado em: 10 de abril de 2017