

A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO – ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICOS

QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION – EPISTEMOLOGICAL AND ETHICAL ASPECTS

Isabel Pimenta Freire¹

Sheyla Maria Fontenele Macedo²

Resumo: Neste artigo, intenciona-se analisar e refletir sobre os enquadramentos epistemológicos e éticos da investigação qualitativa em educação. O método é de revisão bibliográfica, e tem como fundamento a abordagem crítica das temáticas, a partir de estudos de destaque na esfera dos conhecimentos percorridos. O conceito de investigação qualitativa é clarificado, a partir das concepções de ciência do século XX até a contemporaneidade, delimitando-o nos principais paradigmas de investigação que surgiram em contraponto ao paradigma hipotético-dedutivo (fenomenológico-interpretativo, sociocrítico e da complexidade). A questão ética é abordada como dimensão estruturante da pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas e Sociais e, precisamente no terreno da educação. Dos contributos, registram-se reflexões para o desenvolvimento de uma visão crítica da investigação, assentes em princípios e valores que enformam os modos de construção do conhecimento nos domínios da educação.

Palavras-chave: Investigação qualitativa; Educação; Paradigmas; Ética.

Abstract: In this article, we intend to analyze and reflect on the epistemological and ethical frameworks of qualitative research in education. The method is a bibliographic review, and is based on a critical approach to the themes, from outstanding studies in the sphere of discussed knowledge. The concept of qualitative research is clarified, from the conceptions of science of the 20th century to the present day, delimiting it in the main research paradigms that emerged as a counterpoint to the hypothetical-deductive paradigm (phenomenological-interpretative, sociocritical and of complexity). The ethical issue is approached as a structuring dimension of qualitative research, in the Human and Social Sciences, and precisely in the field of education. From the contributions, there are reflections for the development of a critical view of research, based on principles and values that shape the ways of building knowledge in the fields of education.

Keywords: Qualitative research; Education; Paradigms; Ethic.

1 Introdução

¹Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL), Professora Associada (aposentada) do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa (IEUL). Pesquisadora em projetos nacionais e internacionais cujos temas destacam a importância das relações interpessoais, da interculturalidade e da complexidade dos processos educativos e formativos. E-mail: isafrei@ie.ulisboa.pt

² Doutora em Educação pelo Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa (IEUL). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Pesquisadora em Educação humanista e Ética, relações interpessoais no contexto educacional. E-mail: sheylafontenele@uern.br

“Olhar criticamente o passado próximo para melhor clarificar o presente e planejar o futuro é uma via que se tem apresentado com grandes possibilidades heurísticas para o avanço de qualquer ciência” (ESTRELA, 2015b, p. 395).

O presente texto resulta das discussões desenvolvidas a partir do componente curricular Seminário Temático, de 30 horas/aula, ofertado no X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), no ano de 2018, para estudantes de Mestrado regularmente matriculados no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros (CAPF).

O objetivo geral foi o de analisar e refletir de forma crítica sobre os aspectos epistemológicos, paradigmáticos e éticos no âmbito da investigação qualitativa em educação. Pretendemos contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, de uma visão fundamentada e crítica da investigação, ou seja, dos grandes princípios e valores que enformam os modos de construção do conhecimento em educação e sua ligação com as finalidades e os resultados.

Empregou-se o método de revisão bibliográfica *não sistemática*, cujo objetivo foi o de assinalar, pontuar e demonstrar sentidos e significados, a partir de um olhar crítico sobre os conceitos propostos para este estudo, tomando-se como referências pesquisadores de destaque na esfera do conhecimento evidenciado. Nesse sentido, foram etapas da revisão em pauta: a) Tomar o objetivo geral como foco; b) Pesquisa exploratória, visando investigar referências de destaque na literatura; c) Cruzar a bibliografia, marcando partes relevantes ao artigo; d) Extrair os dados teóricos dos materiais de estudo; e) Sintetizar e produzir textos.

As temáticas se organizaram em dois blocos distintos, de modo que no primeiro, foram tecidas considerações sobre a investigação comumente denominada qualitativa, discutidas algumas das epistemologias que lhe subjazem, designadamente por referência aos principais paradigmas de pesquisa (hipotético-dedutivo, fenomenológico-interpretativo, sociocrítico e da complexidade), procurando situar as diversas formas e estratégias de investigação qualitativa inerentes à evolução das concepções de ciência ao longo do século XX e do início deste milênio. Como afirmou Albano Estrela (1994), “preferimos a flexibilidade da estratégia ao método *crystalizado*” (p. 139).

No segundo momento, reconhece-se que a questão ética no terreno da pesquisa é matéria necessária na esfera das Ciências Humanas e Sociais e, em especial, no terreno da educação, visto que é dimensão de caráter estruturante nas investigações e matéria imprescindível *para e na* formação dos atuais e futuros pesquisadores.

Em Sociologia e em Antropologia, a abordagem qualitativa utiliza-se há mais de um século, todavia, a expressão *investigação qualitativa* em educação passou a ser utilizada apenas em finais dos anos sessenta do século passado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As suas raízes, que podemos situar no fim do séc. XIX, início do séc. XX, na Europa e nos EUA, estão desde logo associadas à necessidade de uma aproximação das Ciências Sociais às realidades sociais mais candentes na época. Iniciou-se, assim, com trabalhos de jornalistas, de sociólogos e de assistentes sociais acerca dos problemas sociais e as condições de vida das classes trabalhadoras.

A par dessa realidade, foram os primeiros estudos antropológicos que ofereceram uma abordagem investigativa mais sistemática aos estudos qualitativos. Nesta senda, a Escola de Chicago trouxe, desde muito cedo, contributos fundamentais, dado que, como afirmam aqueles autores, criou um método (o estudo de caso) e uma teoria (a interação social) que deram um grande impulso ao desenvolvimento desta abordagem investigativa. Essa forma de fazer ciência, epistemologicamente influenciada por filósofos como Husserl, Schutz ou Webber (AMADO, 2017), pressupõe uma abordagem fenomenológica. Estuda os acontecimentos segundo as perspetivas dos intervenientes, no sentido de compreender o significado que acontecimentos e interações têm para pessoas particulares, em situações e contextos particulares. Parte, portanto, da asserção de que a realidade é histórica e socialmente construída.

Atualmente o termo *investigação qualitativa* é utilizado como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação (estudo de caso, etnografia, abordagem biográfica, investigação-ação, estudos de inquérito baseados em entrevistas) que têm em comum determinadas características que para Bogdan e Biklen (1994) são as seguintes:

- uso do ambiente natural como fonte direta de dados, daí também se chamar investigação naturalista;
- interesse principal pelos processos e não pelos resultados/produtos, daí exigir ao investigador tempo no campo de estudo e associar-se ao termo trabalho de campo;
- importância vital do significado atribuído pelos participantes aos fenômenos que experienciam (associação ao conceito de fenomenologia);
- investigador é visto como o principal instrumento de investigação;
- análise de dados indutiva (associação ao conceito de *grounded theory*/teoria fundamentada).

Sobre a ética, compreendemos que “[...] é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural” (BRASIL, 2016), e que neste sentido, as pesquisas não

poderiam se abster desses planos. Entretanto, é mister admitir que os diálogos que se tecem nesses contextos são marcados pela subjetividade. O que não implica que as produções científicas no terreno das Ciências Humanas e Sociais se apartem do *rigor metodológico*, o que significa uma aproximação das ideias de precisão, retidão, certeza, acerto e mais precisamente, da equidade nas pesquisas, distante do contexto de rjeza ou inflexibilidade.

Outrossim, as experiências transnacionais portuguesas e brasileiras, por intermédio dos documentos Carta Ética da SPCE (Portugal, 2014; 2020) e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, possuem muitos pontos em comum em direção à construção de uma nova cultura no terreno da ética para a investigação qualitativa nas Ciências Humanas e Sociais.

2 Concepções dominantes de ciência e paradigmas na investigação educacional

Todo o processo de construção de conhecimento científico constitui um esforço de compreensão da realidade. A criação de teorias e modelos visa obter essa compreensão, objetivo primeiro da ciência, se bem que não o único. Porém, as teorias são instrumentos que permitem, através dos conceitos e do vocabulário que elas oferecem, questionar a realidade colocando novos problemas e sujeitando-se, assim, a constantes confrontações e revisões quando a realidade questionada não se mostra consequente com elas (AMADO, 2017). Tais processos, sempre inacabados constituem para os cientistas e para a humanidade uma busca constante de aproximação à verdade.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, essa busca da compreensão da realidade social pode visar à explicação dos fenômenos, através da descoberta de relações de causalidade ou a sua interpretação à luz dos significados e sentidos que os sujeitos que neles participam lhes atribuem. Outras visões de ciência, no campo social, atribuem-lhe outros objetivos para além da explicação e da compreensão, designadamente o da ação no sentido da transformação social.

Essas diferentes formas de perspectivar a ciência têm uma história nas narrativas recentes das Ciências Humanas e Sociais, e dão corpo aos diferentes paradigmas de investigação, em particular, nos domínios da educação.

Segundo Kuhn (1989; 2009, *apud* AMADO, 2017), paradigma é o que os membros de uma determinada comunidade científica possuem em comum e, reciprocamente, uma comunidade científica compõe-se de homens que se referem ao

mesmo paradigma. De acordo com Amado (2017), é no quadro dos diversos paradigmas de investigação que se encontra uma fundamentação filosófica (concepções de realidade, pessoa, sociedade, cultura, sujeito, objeto, ação, etc.) e, sobretudo, uma fundamentação epistemológica (assente em determinadas concepções de verdade e de ciência), que justificam as escolhas ao nível das teorias, das estratégias metodológicas e das técnicas a empregar numa investigação. A epistemologia é “[...] um trabalho contínuo que vai acompanhando a construção da própria ciência, através da reflexão crítica sobre os processos e pressupostos dos caminhos que ela vai percorrendo, determinando as suas próprias condições de cientificidade” (FREUND, *apud* ESTRELA, 2015a, p. 341).

Durante grande parte do século XX, no período correspondente ao que hoje entendemos como a modernidade, dois paradigmas estiveram em confronto: o paradigma hipotético-dedutivo e o paradigma fenomenológico-interpretativo. No fim dos anos oitenta, início dos anos noventa, no quadro do movimento designado de pós-modernidade, surgem o paradigma sociocrítico e o paradigma da complexidade.

2.1 Dois paradigmas em confronto na modernidade

No texto intitulado “Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60”, Maria Teresa Estrela (2015)³ elabora uma análise sócio-histórica e crítica muito clarificadora do sentido epistemológico e das marcas dominantes da evolução dos principais paradigmas de investigação e dos diálogos e tensões entre eles.

Até meados dos anos 70 do século passado, e por influência do racionalismo cartesiano, a concepção dominante de ciência era apoiada num ideal assente na “procura da verdade, que se pretendia universal”, ideal esse “[...] prosseguido através de um paradigma de inspiração positivista, baseado na objetividade e neutralidade do investigador, em critérios definidos de validade interna e externa” (ESTRELA, 2015b, p. 399). A investigação em educação apoiava-se preferencialmente na observação em sala de aula, utilizando um instrumental técnico que permitisse uma sistemática recolha de dados e análises quantitativas, visando à generalização. A observação era distanciada e muitas vezes sistemática (no sentido em que se procurava observar sistematicamente os mesmos

³ Esse texto foi publicado pela primeira vez em 2007 e, novamente, em 2015 numa coletânea de textos de Maria Teresa Estrela, publicada em sua homenagem. A referência bibliográfica da primeira publicação é a seguinte: ESTRELA, Maria Tereza. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. *In*: ESTRELA, Albano (org.). **Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)**. Lisboa: Educa e UIDE, 2007. p.13-41.

comportamentos, de forma a torná-los mensuráveis e comparáveis). Observador e observado permaneciam sempre em territórios distintos (extraterritorialidade) (ESTRELA, 1992a, p.25).

No quadro do paradigma hipotético-dedutivo, influenciado por Karl Popper a partir da década de 1930 (PRODANOF; FREITAS, 2013), parte-se de uma teoria, formulam-se hipóteses, que se procuram confirmar ou infirmar através do controle experimental e/ou estatístico. Trata-se, portanto, de uma abordagem dedutiva (*top-down approach*), cujo objetivo central é estabelecer relações causais entre as variáveis de um fenômeno.

Embora, nos anos seguintes, tenham surgido muitas críticas a este paradigma não podemos deixar de reconhecer o contributo que a pesquisa educacional dessa época deu para a compreensão dos fenômenos educativos, particularmente dos processos de ensino. Houve enormes avanços na compreensão de problemáticas como a gestão de sala de aula (*classroom management approach*), a influência das expectativas na relação professor-aluno (efeito de Pigmalião), a comunicação na sala de aula, ou as dinâmicas dos grupos-turma, por exemplo (DENZIN; LINCOLN, 2003).

As críticas surgem no quadro da valorização da autonomia, das emoções e sentimentos, quer dos alunos, quer dos professores, e apoiam-se não só nos avanços da psicologia cognitivista e personalista, como numa retomada de teorias como a fenomenologia e o pragmatismo que valorizam o pensamento reflexivo e a experiência (FABRE, 1994). Neste sentido, questionam a abordagem reducionista, tecnicista e comportamentalista daquelas investigações. Apesar do seu contributo no campo da teorização, as tentativas de transposição das teorias para a prática educativa confrontaram investigadores e educadores com a existência de um saber sobre *o que fazer*, a par de um desconhecimento sobre *como fazer*. Por outro lado, a confiança na ciência enquanto busca da verdade universal começa a ser posta em causa.

Foi no limiar dos anos oitenta, que o paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico ou naturalista, tendeu a tornar-se dominante nas Ciências Humanas e Sociais, nomeadamente na investigação educacional. Isto apesar de ter sido apresentado por Edmund Husserl (1859-1938), que questionava as *certezas positivas* no curso das pesquisas nessas áreas do conhecimento (PRODANOF; FREITAS, 2013, p.35). Fruto do caminho percorrido pela etnografia e da renovação metodológica que esta trouxe (ESTRELA, 2015b), este paradigma baseia-se epistemologicamente na fenomenologia (ciência da experiência e da consciência), no interacionismo simbólico e na

etnometodologia (AMADO, 2017). Opõe a verdade contextual à verdade universal, e o ideal ideográfico (busca da verdade, dos fatos a partir do individual) ao ideal nomotético (formulação das generalidades do fenômenos, sem teorias unificadoras). Neste contexto, o investigador é o sujeito e descobre-se como sujeito e, nesse sentido, à neutralidade do investigador opõe-se a sua implicação, com todas as consequências a nível metodológico que esta mudança de paradigma coloca (CAETANO, 2003).

Nesse paradigma de investigação procura-se compreender não só os comportamentos, como as atitudes, perspectivas, emoções, sentimentos e crenças dos atores em determinadas situações e em interação com os contextos, tendo em conta que essa interação é determinada por fatores culturais e subjetivos. Como Fetterman (*apud* FREIRE, 1997, p. 142) assinalou, isso implica uma matriz metodológica complexa que se apoia em:

- “valores fenomenológicos, pois os investigadores são guiados pelo ponto de vista do interior do grupo (ou grupos);
- holismo, que leva a prestar atenção a uma imagem global e às relações entre um instante, um facto e o conjunto do sistema cultural;
- orientação de não julgamento, abstendo-se de juízos de valor e explicitando balanços possíveis;
- contextualização, situando os factos no seu meio”.

Para além da visão holística e complexa, a investigação, baseando-se numa metodologia de influência hermenêutica, toma um sentido inferencial e indutivo (*down-top approach*) em busca da compreensão dos fenômenos sociais a partir das intenções e dos significados que os protagonistas lhes atribuem no quadro das interações sociais no quotidiano das suas vidas e dos contextos em que elas ocorrem. Procura-se construir teorias a partir da análise sistemática de dados que espelham as interpretações que os sujeitos fazem das suas experiências de vida, a chamada *grounded theory*, ou seja, a teoria enraizada nos dados recolhidos (GLASER; STRAUSS, 1967). Procuram-se outras formas de credibilização da investigação que, a par da *observação prolongada* e da *riqueza de dados*, se apoiam na estratégia de triangulação (das fontes de dados, dos analistas e das teorias) e na integridade contextual (descrição do contexto onde o fenômeno em estudo ocorre e atenção à *multivocalidade* dos diversos participantes), que talvez tenham o seu expoente máximo nos estudos de caso etnográficos (AMADO; FREIRE, 2017). A atribuição de significado passou a ser intersubjetiva e observador e observado passaram a situar-se no mesmo território, o que implica participação do observado (territorialidade) (ESTRELA, 1992a). Como afirma o autor, esta posição corresponde à perspectiva da

“territorialidade observador-observado”, único processo de compreensão de um real complexo e irreversível (AMADO; FREIRE, 2017, p. 25).

Amado (2017), ao analisar os contributos do paradigma fenomenológico-interpretativo para o estudo dos fenômenos sociais, em geral, sublinha:

- passa a olhar-se mais para o processo do que para os produtos;
- recupera-se a dimensão histórica dos fenômenos;
- a investigação adquire um caráter multidisciplinar;
- passa a ter-se em conta a subjetividade e a interioridade dos sujeitos.

Também na educação, a extensa investigação no quadro deste paradigma, trouxe grandes avanços na compreensão dos fenômenos educativos, nomeadamente em contextos escolares:

- passam a ser consideradas as emoções, pensamentos, decisões, crenças, dilemas do *professor* e destacam-se no *aluno* os processos cognitivos, as *estratégias de sobrevivência*, as interpretações, as emoções;
- esses aspectos vistos pelos investigadores, e passam a ser visto progressivamente pelos educadores, como mediadores do ensino e da aprendizagem;
- sublinham-se aspectos de natureza contextual e evolutiva das interações.

2.2 Paradigma sociocrítico e pós-modernidade

Apesar da coexistência dos paradigmas anteriores com o paradigma sociocrítico, desde meados do século passado, é certo que o alvor do pensamento pós-moderno vem reforçá-lo e expandi-lo.

Como assinala Estrela (2015b), o pós-modernismo configura a luta contra as “presunções universalistas” da razão que marcaram a modernidade. Nas Ciências Humanas e Sociais, o critério da *verdade* passa a ser o da *utilidade* que os conceitos têm ou podem ter para organizar e unificar a nossa experiência, pelo que os problemas são estudados pela sua relevância social. Critica-se a investigação realizada na base dos dois paradigmas anteriores, por serem análises apenas orientadas para o conhecimento técnico ou hermenêutico, esquecendo o critério da aplicação do conhecimento no sentido da mudança do que está errado na sociedade (COHEN; MANION; MORRISON, 2006). Também as fronteiras entre as diversas ciências e entre os tipos de conhecimento e de linguagens são esbatidas ou mesmo abolidas, abrindo-se portas para a inter e a transdisciplinaridade e para os estudos sistêmicos e da complexidade. Não podemos

negligenciar que nos anos 90 e início deste novo milênio se observou um enorme aumento do número de investigadores em Ciências Sociais, nomeadamente em educação, o que é compatível com uma maior variedade paradigmática e metodológica, assim como com a proliferação de redes de investigadores e de publicações científicas, nacionais e internacionais. A par destas mudanças inicia-se uma revolução tecnológica, fruto da expansão das tecnologias da informação e da comunicação, que permitiram a criação de bases de dados altamente complexas, assim como análises complexas e sofisticadas, como este tipo de estudos exige.

Na senda do pragmatismo anglo-saxônico, que tem como autores de referência Dewey, Levin, Rogers ou Kolb (*apud* FABRE, 1994), e da perspectiva pedagógica transformadora de Paulo Freire (FREIRE, 1980; 2000), a investigação é orientada segundo valores e interesses éticos, políticos e emancipatórios. O grande objetivo da investigação é a transformação social. Através do comprometimento político e de uma efetiva participação e construção conjunta, com um propósito de empoderamento pessoal e coletivo, pretende-se alcançar a autonomia e transformação de todos os que participam nos processos investigativos (investigadores e práticos, que passam a ser investigadores também). Dá-se, assim, uma clara democratização da investigação, designadamente através dos estudos de investigação-ação colaborativa entre práticos e investigadores. Aqui, observador e observado encontram-se em processos de “co-vivência” e construção de situações de “transterritorialidade” (ESTRELA, 1992a, p.25). Nesse contexto, a validade e credibilidade da pesquisa levantam novos desafios. A validade é alcançada através do diálogo e da participação democrática. Quanto à credibilidade, Caetano (2019) defende que, neste quadro de investigação, dois tipos de credibilidade são colocados: a *credibilidade pragmática* e a *credibilidade ética*. Pragmática porque toda a investigação crítica implica uma imersão no terreno, foca-se na prática e é orientada para a mudança. Ética porque, pelas implicações que pode ter nas vidas daqueles que nela participam e das comunidades de que fazem parte, requer a adopção de princípios e valores éticos como os da liberdade, da responsabilidade, do respeito, da participação ou da autonomia. Neste enquadramento ganham também relevo novos critérios de credibilização da pesquisa. O termo triangulação, pedra de toque da validade e da credibilidade dos estudos fenomenológico-interpretativos, é substituído por *cristalização* resultante da busca da *infinita* variedade de formas, faces, transmutações da *verdade* que se procura (GALL; GALL; BORG, 2007).

Este paradigma tem nos teóricos neomarxistas os seus principais referenciais (Escola de Frankfurt; Marcuse, Adorno, Habermas), que recuperam uma das teses mais significativas de Marx: “[...] até agora, os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de maneiras diferentes; o que importa, porém é transformá-lo” (MARX, 1971, *apud* por AMADO, 2017, p. 51).

Apoiado em Habermas (1972), Carr (2019) considera que as Ciências Humanas e sociais possuem outros tipos de “interesses humanos” que estão para além da produção do tipo de conhecimento próprio das Ciências Naturais. Assim, ao “interesse técnico” da investigação destas ciências (orientado para a produção de explicações do mundo natural) e ao “interesse prático” de produzir conhecimento interpretativo do mundo social, próprio das ciências histórico-hermenêuticas, contrapõem o “interesse emancipatório”.

This emancipatory interest gives rise to the idea of a critical social science that produces ‘emancipatory knowledge’ – a form of reflectively acquired self – knowledge which enables individuals to become more self – consciously aware of the historical and ideological roots of their self- understanding and thereby empowers them to think and act in a more rational way. (p.16).

2.3 Vozes e múltiplos olhares: da investigação colaborativa ao paradigma da complexidade

Outra linha de investigação nomeadamente em educação, que tem tido grande repercussão no novo milênio é a que Denzin e Lincoln (2003) caracterizaram como a investigação que está menos interessada na descoberta da *verdade transcendente* e mais empenhada em dar conta das *verdades normativas*, construídas para estruturar contextos sociais e culturais e de pequena escala. Nesse sentido, mais do que “dar voz aos sujeitos”, é preciso autonomizar as suas vozes, conferindo-lhes estatuto de colaboradores, de decisores e de coautores do texto final (textualist strategies e investigação-ação). Não se privilegiam métodos ou técnicas ou teorias, dá-se preferência às narrativas, às histórias de vida, às novas etnografias, às autoetnografias e autobiografias. Apela-se frequentemente à investigação colaborativa e existe um reconhecimento de uma forte relação de dependência entre a teoria e a prática, bem como da intersubjetividade como critério de validade, no sentido em que a verdade é intersubjetiva e resulta, portanto, da reunião de pontos de vista.

2.3.1 Paradigma da complexidade

A necessidade de uma abordagem complexa surge face à tomada progressiva de consciência de que vivemos num mundo cheio de contradições, paradoxos, conflitos e incertezas. Assume-se que fazer ciência não significa procurar certezas, mas lidar com as incertezas.

Vários ramos da ciência, desde a Biologia, à Ecologia, à Física Quântica e também as abordagens sistêmica e ecológica ao desenvolvimento humano, convergem para uma visão holística, integrada e dinâmica da realidade.

No processo de ruptura com uma visão fragmentada que digamos culmina neste paradigma, impõem-se os conceitos de rede e de interação. No campo social, designadamente no campo educativo, André de Peretti no Prefácio do livro de Lerbet-Sereni (1997) concebe cada sistema relacional como “[...] intra-inter-trans-co-ações, que se influenciam mutuamente», em processos de «retroacção recíproca, de inclusão e circularidade construtivas” (p. 10). Trata-se de redes de relações que envolvem conexões, interconexões, movimentos, fluxos de energia, processos de mudança e de transformação.

Igualmente se descobrem e sublinham as interações e complementaridades entre subjetividade, objetividade e intersubjetividades, não privilegiando umas ou outras. O mesmo poderemos dizer, por exemplo, das relações entre técnica e criatividade. O desenvolvimento humano é entendido como um processo integrado e dinâmico. Compreendê-lo implica também o abandono da tradicional visão da supremacia da razão sobre a emoção, crescendo, assim, o interesse pela interação entre elas, tanto em nível da pesquisa como da ação. Trata-se de uma visão de ser humano total que participa na construção da realidade e do conhecimento, mobilizando os domínios da razão, da emoção e da intuição.

Construir conhecimento acerca desta realidade pressupõe um pensamento complexo, abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar ou mesmo transdisciplinar, que opera face a uma realidade incerta e sempre inacabada (MORIN, 2002). Pensamento que une diferentes modos de pensar, integrando sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, não privilegiando nenhum deles, nem o seu contrário.

No plano epistemológico, diremos com Amado (2017) que estamos perante uma nova racionalidade - a racionalidade complexa, orientada pelos princípios estabelecidos por Morin (1995):

- *princípio dialógico* - permite manter a dualidade no seio da unidade e concebe a realidade composta por contrários que se opõem, mas também se complementam;

- *princípio de recursividade* – cada momento é simultaneamente produzido e produtor. A ideia recursiva é, portanto, uma ideia de ruptura com a ideia linear de causa/efeito. Esta recursividade permite que os efeitos e os produtos de um processo se tornem produtores e causas simultaneamente;

- *princípio hologramático* – é traduzido na expressão de Pascal: não posso conceber o todo sem conceber as partes e não posso conceber as partes sem conceber o todo.

Do exposto, ressaltamos que todos os paradigmas tiveram e continuam a ter a sua relevância no processo de construção da investigação no terreno da educação. Cada um, em seu tempo histórico, se configurou em um quadro de referências, que corroborou na expansão do paradigma seguinte, conforme a síntese explicitada no quadro abaixo.

Quadro 1: Paradigmas científicos na Investigação Qualitativa

PARADIGMAS CIENTÍFICOS NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA		
TIPIFICAÇÃO	FUNDAMENTOS	MARCOS HISTÓRICOS
Paradigma positivista ou hipotético-dedutivo	Assente nos princípios da objetividade e da neutralidade, de natureza <i>racionalista cartesiana</i> ; Critérios definidos de validade interna e externa (ESTRELA, 2015b); A partir de uma teoria, formulam-se hipóteses, que se confirmam ou não através do controle experimental e/ou estatístico; De Abordagem dedutiva (<i>top-down approach</i>); Distanciamento observador – observado; Visa estabelecer relações causais entre as variáveis de um fenômeno.	Positivismo (Séc. XIX), com August Comte); Dominante até meados dos anos 70 do século XX; Influenciado por Karl Popper a partir da década de 1930 (PRODANOF; FREITAS, 2013).
Paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico ou naturalista	Predominante nas pesquisas em educação; Baseia-se no interacionismo simbólico, na fenomenologia e na etnometodologia. (AMADO, 2017); O fenômeno social é aferido a partir das subjetividades; Territorialidade observador-observado (ESTRELA, 1992a); Procura-se compreender os comportamentos, as atitudes, as perspectivas, as emoções e os sentimentos, o papel dos atores em interação com os contextos.	Apresentado por Edmund Husserl (1859-1938), se consolida no limiar dos anos 80 do século XX; Influência dos estudos etnográficos.
Paradigma sociocrítico e pós-moderno	O critério da <i>verdade</i> passa a ser o da <i>utilidade</i> para organizar e unificar a experiência. Configura-se o embate contra as “presunções universalistas” (ESTRELA, 2015b); Os problemas são estudados pela sua relevância social. A criticidade é a	A partir da década de 90 do século XX. Influência em teóricos neomarxistas (início do Século XX): a Escola de Frankfurt; Marcuse, Adorno, Habermas dentre outros.

	ferramenta de investigação do pesquisador; Co-vivência observador-observado (transterritorialidade) (ESTRELA, 1992a).	
Paradigma da Complexidade	Surge face à tomada de consciência de que vivemos num mundo cheio de contradições, paradoxos, conflitos e incertezas; Fazer ciência não significa procurar certezas, mas lidar com as incertezas. Não se privilegiam métodos ou técnicas ou teorias, dá-se preferência às narrativas, às histórias de vida, às novas etnografias, às autoetnografias e autobiografias; Prioriza-se à investigação colaborativa. Forte relação entre a teoria e a prática, e dos processos de intersubjetividade como critério de validade; A verdade é intersubjetiva e resulta, portanto, da reunião de pontos de vista.	Expandem-se no século XXI; Tem como marco teórico as teorias de Edgar Morin sobre o Paradigma da Complexidade.

Fonte: Das autoras a partir de Amado (2017), Estrela (1992a), Estrela, (2015b), Morin (1995; 2002) e Prodanof e Freitas (2013).

3 A ética como dimensão estruturante na investigação qualitativa nas Ciências Humanas e Sociais

É indiscutível que toda a investigação prescinde do rigor metodológico que se estende ao plano ético, quesito para validação dos percursos adotados. É mister ter a compreensão de como essa dimensão se produz e reproduz no desenvolvimento das pesquisas humanas e sociais. Especialmente porque em tais áreas do conhecimento o *paradigma* qualitativo é recorrente, e em que por vezes, as metodologias adotadas são questionadas e associadas à falta de precisão, objetividade e imparcialidade. Nesse sentido, considera-se relevante que o pesquisador assegure que o processo perpassa por um *olhar ético cuidadoso*, de modo que interpenetre a pesquisa como um todo.

É preciso reconhecer que, a ética na esfera da pesquisa é matéria basilar, entretanto, é temática ainda recente, posto que seus avanços se notificaram no século XX, na intenção de pôr limites ao desenvolvimento de pesquisas que viessem a violar os princípios éticos de preservação da vida humana. Nesse sentido, o Código de Nurembergue, em 1947, constitui-se como um dos marcos éticos na pesquisa. Sua elaboração advém da gravidade dos relatos e das experiências hediondas com seres humanos ocorridas na Segunda Guerra Mundial, e que comoveu a comunidade científica para evitar que situações como as dos exemplos que seguem sejam replicadas:

Médicos obrigavam pessoas a beber água salgada a fim de descobrir quanto tempo um ser humano poderia sobreviver sem água potável. Em Dachau, presos eram imersos em águas geladas para que se pudesse descobrir quanto tempo um piloto poderia viver se o seu avião fosse derrubado no Canal Inglês, bem como que tipos de equipamentos de proteção ou técnicas de reaquecimento seriam mais eficazes. (LUNA, 2008, p.153).

O Código enfatizou a necessidade do consentimento voluntário, posto na existência do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) para minimizar abusos dessa natureza, como os existentes no *Terceiro Reich*, apesar do documento não ter impedido a repetição de atrocidades similares. (LUNA, 2008).

A Declaração de Helsinque surgiu para aferir as lacunas do Código de Nurembergue, já que fora elaborada por e para médicos. Por exemplo, o TCLE mudou e pesquisas com seres humanos teriam de ser conduzidas exclusivamente por pessoas cientificamente qualificadas e sob a supervisão de médico clínico competente. (LUNA, 2008).

Não se intenciona neste trabalho adentrar na esfera da violação dos direitos humanos, ou mesmo realizar o levantamento dos marcos sobre o desenvolvimento da pesquisa ética no decorrer da história. Entretanto, cabe a reflexão de que a existência de diretrizes internacionais no terreno da ética nas pesquisas com seres humanos, ainda revelam inúmeros os desafios. Um deles é o de que as áreas de Ciências Humanas e Sociais acolham e assegurem os protocolos apresentados pelos diferentes comitês de ética em pesquisa, nomeadamente nos referimos às experiências em Portugal e no Brasil.

Em Portugal, destacamos na esfera das Ciências da Educação, o desenvolvimento da Carta Ética da SPCE, organizada por um grupo de Trabalho constituído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) no ano de 2014. O documento se configura num instrumento norteador e regulador ético-deontológico de pesquisas nesse campo. A carta se insere:

[...] num quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência, situando-se em linha com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com as recomendações internacionais e nacionais sobre a qualidade da investigação educacional, designadamente da *European Educational Research Association* (EERA) (SPCE, 2014, p.6).

A articulação entre os princípios éticos adotados na investigação em Ciências da Educação em Portugal, e as orientações internacionais/nacionais, desvelam à necessidade de garantir níveis de integridade diante das pesquisas realizadas com seres humanos. O objetivo é ainda o de aferir a confiabilidade da sociedade, diante do corpo de pesquisadores, e também perante aos órgãos de financiamento, justificando-se, portanto,

a abordagem documental em direção à construção de marcos referenciais para práticas éticas em pesquisa. Nessa linha mestra, a Carta Ética da SPCE afere princípios e orientações de natureza prática, nas relações com:

- participantes da investigação, que possuem o direito à informação sobre a pesquisa para aferição de consentimento; garantia da confidencialidade; direito de desistência de participação e divulgação dos resultados (SPCE, 2014);
- a comunidade de investigadores, que cuidará da preservação dos direitos de autoria e coautoria; da revisão de pares (garantindo-se a confidencialidade); da publicação de acordo com diretrizes da comunidade científica (SPCE, 2014);
- os estudantes e os profissionais da educação na manutenção de atitudes de sensibilidade e integridade relacional e de profissionalismo (SPCE, 2014);
- os promotores, financiadores e colaboradores da investigação por meio dos quais serão garantidas a informação e o esclarecimento acerca dos objetivos, da metodologia, e dos resultados advindos da pesquisa (SPCE, 2014);
- as comunidades e sociedade em geral serão informadas sobre o conhecimento produzido no âmbito das diferentes especialidades acadêmicas, visando que a pesquisa cumpra com a função social de ser utilizada em prol do bem da comunidade. (SPCE, 2014).

No Brasil, três resoluções que se destacam como referenciais éticos no domínio da pesquisa por apresentarem diretrizes precisas em investigações que envolvem seres humanos, a saber:

- a) Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que propôs as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, considerada relevante por ter também provocado a criação de um Sistema Nacional de ética no país, operacionalizado em âmbito nacional pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional da Saúde (CNS) e a consolidação de Comitês de Ética em Pesquisa em instituições superiores diferenciadas (BRASIL, 1996);
- b) Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, substitutiva à primeira, ou seja, revisita as diretrizes e normas regulamentadoras de investigações que incluam seres humanos (BRASIL, 2012);
- c) Resolução do Conselho Nacional da Saúde (CNS), nº 510, de 7 de abril de 2016, criada para regulamentar a pesquisa no âmbito das Ciências Humanas e Sociais.

Apesar da Resolução nº 466/ 2012 reconhecer no artigo 13º. de que no terreno investigativo das Ciências Humanas e Sociais existem peculiaridades éticas, e que suas metodologias apresentam especificidades (BRASIL 2012), seu enfoque, assim como na

Resolução nº 466/ 2012, se encontra na primazia nas áreas da Saúde e das Ciências da Vida. Razão pela qual a Resolução nº 510/2016 surgiu como um *divisor de águas* para a comunidade acadêmica à qual se dirige, já que o campo das Ciências Humanas e Sociais, e em destaque da educação, se caracteriza pela:

[...] acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico. (BRASIL, 2016).

Sobre a Resolução nº 510/2016, é preciso destacar alguns dos conceitos que permeiam a ética na pesquisa:

[...] a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos (...) o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante (...) a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes. (BRASIL, 2016).

O *agir ético consciente* do pesquisador é a questão que emerge como ponto de referência no documento, já que está para além das normas e regulamentos contemplados diante daqueles que participam das pesquisas no âmbito educacional. Há uma perspectiva de revisão, de câmbios de atitudes, hábitos e condutas, o que nos remete a repensar sobre o acontecer da ética na pesquisa frente à problemática da formação nos cursos de nível superior, especialmente os vinculados às licenciaturas.

Existem alguns pontos cruciais que teriam de ser discutidos, de modo que pudessem ser convertidos em competências de natureza ética. Dentre eles, consideramos que os percursos formativos para a docência necessitam levar em consideração os seguintes princípios éticos na pesquisa:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (BRASIL, 2016).

Conforme o exposto, há muitas questões a serem trabalhadas nesses espaços acadêmicos. Também é importante identificar diversos pontos em comum com a Carta Ética da SPCE, sobretudo no que tange à responsabilidade diante do respeito às integridades física e psicológica, ao sigilo e à privacidade dos participantes.

Diante do exposto, a Carta Ética da SPCE e a Resolução nº 510/2016 vem inaugurar no terreno da educação, uma nova cultura, a da responsabilidade ética do pesquisador diante de si e perante aos protocolos das rotinas investigativas docentes.

Da nova cultura empreendida, destacam-se, a nosso ver, os seguintes avanços das ordens compreensiva e prática:

- a ética como dimensão estruturante da pesquisa, já que interpenetrará toda a trajetória investigativa, desde o instante em que o pesquisador rebuscar a sua questão de partida;
- atenção aos protocolos que envolvem as questões éticas na pesquisa, desde o cuidado com a fidedignidade na seleção e citação dos marcos teóricos, até a consecução da investigação empírica;
- constatação de que quanto maior o cuidado ético numa investigação, maior a probabilidade de fiabilidade quanto aos resultados;
- compromisso na divulgação dos resultados constantes no relatório final;
- humanização das pessoas que compõem o processo investigativo, a partir do próprio pesquisador, condição necessária ao profissionalismo.

Dos tópicos apresentados, pode-se assinalar que existem muitos aspectos que norteiam e envolvem a ética na pesquisa. Entretanto, o ponto que se destaca é o encontro do pesquisador consigo, diante dos compromissos assumidos na investigação, e que o põem de frente à esfera do autoconhecimento, em que a perspectiva axiológica emerge para revelar a consistência dos próprios valores éticos, tais como os da integridade, da honestidade, do respeito, da lealdade, da discrição e da seriedade.

4 Considerações finais

Um longo caminho tem sido percorrido, pela ciência em geral, pelas Ciências Humanas e Sociais, e pelas Ciências da Educação, em particular. Caminho com avanços

e recuos, tensões e rupturas, desde sempre no sentido da almejada compreensão da realidade e, cada vez mais, no sentido da transformação social, em busca do bem comum.

Ao longo dessa caminhada, suscitada pela curiosidade da humanidade, podemos encontrar paradigmas de pensamento e de ação que se foram alicerçando e construindo comunidades de investigadores.

Na evolução histórica da investigação na esfera das Ciências Humanas e Sociais, percorremos um caminho em que se destacam concepções diferenciadas de ciência e também de ação educativa. Desde o paradigma hipotético-dedutivo, sustentado num ideal de neutralidade, não relativismo, controle técnico e estruturação *a priori*, que se ligam a um formalismo ético-deontológico apriorístico. Passando por uma ética situada, associada a valores do diálogo, da participação, da negociação e da escuta, próprios dos estudos hermenêutico-interpretativos. Chegando, portanto, ao paradigma sociocrítico orientado pelos valores do comprometimento, da colaboração e também da participação, com o propósito do empoderamento e da justiça social, cujo foco é a *práxis* informada e eticamente comprometida.

Com a progressiva complexificação da vida humana e paralelamente com a enorme diversidade de meios ao alcance das comunidades científicas, somos chegados a um tempo de uma nova racionalidade que nos remete para uma *mestiçagem epistemológica*, refletida tanto no campo da investigação como na própria concepção e ação educativas. Na investigação qualitativa, tanto os estudos de caso, como as etnografias, os estudos biográficos ou a investigação-ação exigem e impõem esta racionalidade, como afirma Amado (2017). O campo educativo é, em particular na atual conjuntura, um campo em que a multidimensionalidade adquire uma forte expressão. Nele se cruzam os planos filosófico, científico, político, social, psicológico e pedagógico, assim como a teoria e a prática, a racionalidade e a afetividade, a técnica e a arte. Daí que diálogos múltiplos, multidimensionalidade, multirreferencialidade e recursividade sejam conceitos essenciais à compreensão e à ação educativa na contemporaneidade.

Como afirma Amado (2015) “[...] o caráter complexo do processo educativo faz realçar a estreiteza dos paradigmas tradicionais” (p. 331). Daí que, face à complexidade do real, se coloque a necessidade de superação de uma fragmentação paradigmática, através de programas de investigação, assentes em processos trans-metodológicos, ultrapassando a antinomia entre paradigmas nomotéticos e ideográficos. Nessa linha, Estrela (1992b) propõe que tal antinomia se operacionalize “[...] integrando, num

esquema dinâmico, heurística, hermenêutica e administração de prova” (p. 103) consoante às fases e objetivos da pesquisa.

As necessidades de *prova* se estendem ao terreno da ética na pesquisa, e se apresentam na forma de rigor diante da exigência de posturas cada vez mais claras e idôneas.

O colóquio no terreno de ética na investigação qualitativa, promove a compreensão de que a dignidade humana terá de ser posicionada num elevado patamar hierárquico para investigadores em geral. Em suma, a pesquisa terá de ser percebida como um processo de *humanização*. E nesse sentido, a atitude ética estará para além da proteção aos participantes das pesquisas científicas que envolvem seres humanos. Ela será o fio condutor de todo o trabalho, de modo que os campos se fundam num só fenômeno, não sendo percebidas fronteiras entre a investigação, a ética e o pesquisador.

A Carta Ética da SPCE e a Resolução nº 510/2016 são pedras fundamentais para compreender a dimensão da ética na pesquisa em educação. Os documentos demarcam novas fronteiras epistemológicas e atitudinais, denotando que é preciso resignificar e superar o modelo *biomédico* em tais áreas do conhecimento.

As experiências transnacionais necessitam ser construídas de forma colaborativa, de modo que as trocas de experiências possam aferir os caminhos realizados. É preciso, por exemplo, pensar conjuntamente sobre como garantir que os protocolos éticos sejam cumpridos, mas sem que se criem sistemas que *engessem* ou burocratizem as práticas investigativas.

É relevante compreender que a atitude ética na pesquisa configura-se no processo de criar “genteidade” (HENZ, 2007). Ou em outras palavras, pesquisadores com *gente dentro*.

Depreende-se do exposto que, a investigação qualitativa possui um percurso singular, em que epistemologias, paradigmas e a dimensão ética necessitam ser revisitadas, para que um corpo investigativo de qualidade se consolide.

As questões apresentadas se desdobram em algumas necessárias reflexões, nomeadamente no que se relaciona às matrizes formativas voltadas para o contexto da pesquisa em educação e nas Ciências Humanas e Sociais.

A formação para a pesquisa qualitativa precisa ser contemplada para além da natureza de suas subjetividades, que envolvem as motivações, as atitudes, os fenômenos sociais, e encampar a perspectiva de um *todo* fazer, viabilizando as rotas de rigor

metodológico, de modo que as pesquisas neste campo sustentem a credibilidade científica.

Referências

AMADO, J. (coord.) **Introdução à Investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, J. Epistemologia. Introdução. In: CAETANO, A.P.V; RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (orgs.). **As Ciências da Educação na Obra de Maria Teresa Estrela**. Lisboa: Educa, 2015. p.329-332.

AMADO, J.; FREIRE, I.P. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, J. (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 4.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 121-143.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, n. 112, p. 59-62.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 20 jun. de 2020.

CAETANO, A.P.V. Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. **Estreidiálogos. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**. Braga, v. 4, n.1, p. 53-72, jul. 2019.

CAETANO, A.P.V. **Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola**. Porto: Porto Editora, 2003.

CARR, W. Critical Action Research Today. **Estreidiálogos. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**. Braga, v.4, n.1, p. 14-26, jul. 2019.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2006.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handboock of Qualitative Research**. Toasand Oaks: Sage Publications, 2003.

ESTRELA, A. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Porto: Porto Editora, 1992a.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ESTRELA, M.T. Notas sobre as possibilidades de uma teoria da Educação. *In*: CAETANO, A.P.V; RODRIGUES, A; ESTEVES, M. (orgs.). **As Ciências da Educação na Obra de Maria Teresa Estrela**. Lisboa: Educa, 2015a. p. 341-367.

ESTRELA, M.T. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. *In*: CAETANO, A.P.V; RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (orgs.). **As Ciências da Educação na Obra de Maria Teresa Estrela**. Lisboa: Educa, 2015b. p.395-413.

ESTRELA, M.T. En défense de la pédagogie en tant que science. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, França, Caen, v. 5, p. 99-105. 1992b.

FABRE, M. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994.

FREIRE, I.P. O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre indisciplina: questões metodológicas. *In*: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE - Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação. **Actas...** Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1997. p.263-270.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALL, M.; GALL, J.; BORG, W. R. **Educational research: An introduction**. 7.ed. Boston: Allyn e Bacon, 2007.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine Publishing Co, 1967.

HENZ, C. I.; ROSSATO, R. **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada**. Santa Maria, 2007.

LERBET-SERENI, F. **Les régulations de la relation pédagogique**. Paris: L'Harmattan, 1997.

LUNA, F. Consentimento livre e esclarecido: ainda uma ferramenta útil na ética em pesquisa. *In*: SQUINCA, Flávia *et al.* (org.). **Ética em pesquisa e temas globais**. Brasília, DF: Editora UNB, 2008. p. 153- 187.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo, Brasília DF: Cortez / UNESCO, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Publicações Europa- América, 1995.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo, Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). **Instrumento de regulação ético-deontológica carta ética**. Portugal, Lisboa: 2014. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2020.

Recebido em: 12 de janeiro de 2021.

Aceito em: 21 de setembro de 2022.