

Entre a ciência e o compromisso:

O lugar do/a investigador/a em educação na sociedade contemporânea

Between science and commitment: The role of education researchers in contemporary society

Entre science et engagement: La place des chercheurs en éducation dans la société contemporaine

Cláudia Maria dos Santos Gigante*

Centro de Estudos Interdisciplinares de Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona,
Lisboa, Portugal.

Resumo

Este artigo analisa criticamente os lugares que os/as investigadores/as em educação ocupam e constroem a sociedade contemporânea, a partir de uma abordagem documental de natureza ensaística. Foram examinados documentos institucionais, planos estratégicos, relatórios de agências de financiamento e diretrizes de organismos internacionais, provenientes de três contextos nacionais – Portugal, Brasil e Moçambique –, selecionados segundo critérios de relevância temática e representatividade no campo científico e educativo. O estudo mostra como os discursos institucionais configuram uma lógica tecnocrática e performativa, centrada na produtividade, no impacto mensurável e na competitividade internacional, frequentemente em detrimento da relevância social, da autonomia epistemológica e do compromisso ético. Evidenciam-se, contudo, tensões entre esta lógica dominante e perspetivas críticas que defendem justiça cognitiva, saberes situados e pluralidade epistémica. O contributo principal reside em tornar explícitas as ambivalências estruturais que atravessam o papel do/a investigador/a em educação e em propor a necessidade de reconfigurar os regimes de reconhecimento e avaliação científica. Defende-se a valorização de práticas investigativas contextualizadas, dialógicas e transformadoras como condição para reforçar o papel público da investigação em educação e ampliar a sua relevância social.

Palavras-chave: investigação em educação, políticas científicas, avaliação da ciência, epistemologia crítica, reconhecimento social

Abstract

This article critically analyses the places that education researchers occupy and construct in contemporary society, based on a documentary approach of an essayistic nature. Institutional documents, strategic plans, reports from funding agencies, and guidelines from international organisations were examined, drawn from three national contexts—Portugal, Brazil, and Mozambique—and selected according to criteria of thematic relevance and representativeness in the scientific and educational fields. The study shows how institutional discourses shape a technocratic and performative logic centred on productivity, measurable impact, and international competitiveness, often at the expense of social relevance, epistemological autonomy, and ethical commitment. At the same time, tensions emerge between this dominant logic and critical perspectives that defend cognitive justice, situated knowledge, and epistemic plurality. The

* **Correspondência:** claudiagigante2@gmail.com

article's main contribution lies in making explicit the structural ambivalences that traverse the role of education researchers and in advancing the need to reconfigure current regimes of recognition and scientific evaluation. It argues for the valorisation of contextualised, dialogical, and transformative research practices as essential to strengthening the public role of educational research and enhancing its social relevance.

Keywords: educational research, science policy, research evaluation, critical epistemology, social recognition

Résumé

Cet article analyse de manière critique la place qu'occupent les chercheurs en éducation et leur contribution à la construction de la société contemporaine, à partir d'une approche documentaire de nature essayistique. Des documents institutionnels, des plans stratégiques, des rapports d'agences de financement et des directives d'organismes internationaux provenant de trois contextes nationaux –Portugal, Brésil et Mozambique –ont été examinés, sélectionnés selon des critères de pertinence thématique et de représentativité dans le domaine scientifique et éducatif. L'étude montre comment les discours institutionnels configurent une logique technocratique et performative, centrée sur la productivité, l'impact mesurable et la compétitivité internationale, souvent au détriment de la pertinence sociale, de l'autonomie épistémologique et de l'engagement éthique. Toutefois, des tensions apparaissent entre cette logique dominante et des perspectives critiques qui défendent la justice cognitive, les savoirs situés et la pluralité épistémique. La contribution principale réside dans la mise en évidence des ambivalences structurelles qui traversent le rôle du chercheur en éducation et dans la proposition de reconfigurer les régimes de reconnaissance et d'évaluation scientifique. L'article défend la valorisation de pratiques de recherche contextualisées, dialogiques et transformatrices, comme condition essentielle pour renforcer le rôle public de la recherche en éducation et accroître sa pertinence sociale.

Mots-clés: recherche en éducation, politiques scientifiques, évaluation de la recherche, épistémologie critique, reconnaissance sociale

1. Introdução

1.1. Contextualização

As rápidas transformações sociais, económicas e tecnológicas das últimas décadas têm repercussões diretas nos sistemas educativos e nas formas de produção do conhecimento. Em contextos como Portugal, Brasil e Moçambique, tais transformações adquirem contornos específicos: em Portugal, pela consolidação de políticas de avaliação científica europeizadas e pela crescente internacionalização das universidades; no Brasil, pelo impacto das reformas de financiamento e avaliação promovidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e em Moçambique, pelos desafios de consolidação de um sistema nacional de investigação ainda em desenvolvimento e fortemente dependente de cooperação internacional (Leite & Ramos, 2013; Mugime et al., 2019). Essa centralidade decorre da complexidade dos desafios contemporâneos – da persistência das desigualdades estruturais à digitalização do ensino – que exige respostas apoiadas em conhecimento rigoroso e criticamente fundamentado (Boeskens & Meyer, 2025; Hargreaves, 2003; Zeichner, 2009).

Apesar da crescente relevância do papel dos/as investigadores/as em educação, a visibilidade e o reconhecimento social destes profissionais permanecem ambíguos. Em muitos contextos, estes/as profissionais enfrentam tensões entre as métricas de produtividade científica – publicações, financiamento, impacto mensurável – e a necessidade de produzir conhecimento socialmente transformador (Furlong,

2013; Santos, 2021; Slavin, 2002). Como alerta Biesta (2007), o risco é reduzir a investigação educativa à sua utilidade instrumental imediata, negligenciando o seu potencial crítico e emancipador.

O campo da investigação em educação é ainda atravessado por disputas epistemológicas. A oposição entre investigação de carácter científico, entendida como objetiva e baseada em evidência empírica, e investigação orientada para a prática, centrada na aplicabilidade pedagógica, é frequentemente reforçada por políticas públicas de base empírica (*evidence-based policy*; Carr & Kemmis, 1986; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Tal oposição marginaliza vozes e metodologias que não se ajustam aos padrões dominantes de cientificidade (Popkewitz, 2004). Como sublinha Biesta (2022), este movimento traduz-se numa conceção instrumental da educação e da investigação, entendidas sobretudo como meios para cumprir agendas externas, em detrimento do seu valor enquanto instituições com finalidades próprias e contributos autónomos para a vida democrática.

O lugar social do/a investigador/a é também moldado por dinâmicas institucionais e políticas. A precarização das carreiras, a competição entre instituições por financiamento e a dependência crescente de agendas internacionais de avaliação – como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) ou os *rankings* universitários – intensificam a burocratização e fragilizam as condições de trabalho (Alvesson et al., 2017; Ball, 2012; Shore & Wright, 2015). Nesse contexto, os/as investigadores/as são ainda chamados/as a contribuir para a inovação pedagógica, a formulação de políticas públicas eficazes e a formação de cidadãos/ãs críticos/as. Como assinala Zeichner (2010), estes/as profissionais transitam entre esferas académicas, políticas e práticas, assumindo funções híbridas que desafiam as fronteiras tradicionais entre teoria e ação.

Este quadro de pressões múltiplas reabre questões fundamentais sobre o lugar dos/as investigadores/as em educação na sociedade contemporânea. De que modo a sua atuação se reconfigura perante lógicas de mercado, regimes de avaliação e transformações institucionais? E até que ponto esses/as profissionais resistem ou se adaptam a tais condições? Compreender o lugar dos/as investigadores/as em educação implica analisar, em simultâneo, as condições de produção do conhecimento, os enquadramentos que lhe conferem legitimidade e os horizontes ético-políticos que o orientam.

1.2. Problema de investigação

A investigação em educação enfrenta hoje tensões simultâneas de ordem epistemológica, política e institucional, particularmente evidentes nos contextos de Portugal, Brasil e Moçambique. Em Portugal, as políticas de avaliação científica da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) reforçaram a centralidade das métricas de produtividade e internacionalização; no Brasil, as reformas recentes da CAPES e a instabilidade do financiamento público intensificaram a pressão sobre docentes e investigadores/as; e, em Moçambique, a investigação em educação permanece em processo de institucionalização, fortemente dependente de cooperação internacional e de políticas de formação docente (Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública [CIRAP], 2021; Leite & Ramos, 2013; Mugime et al., 2019). Estas dinâmicas nacionais

inscrevem-se num cenário global em que cresce a expectativa de que a investigação produza respostas eficazes para problemas complexos – da exclusão escolar à digitalização do ensino e à justiça curricular (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2020) – enquanto os/as investigadores/as enfrentam pressões crescentes de produtividade, burocratização e precarização (Evetts, 2009; Ryan-Flood & Gill, 2010).

As políticas de avaliação científica baseadas em métricas – fator de impacto, número de publicações, volume de financiamento – moldam diretamente os modos de investigação. Estas métricas favorecem visibilidade internacional e rapidez de resultados, mas frequentemente funcionam em detrimento da profundidade analítica, da relevância social e do compromisso com os contextos locais (Leite & Ramos, 2013; Santos, 2014). Esta lógica alimenta o “academicismo performativo” (Alvesson & Spicer, 2016; Ball, 2003), que transforma os/as investigadores/as em gestores/as da sua própria produtividade, muitas vezes afastados dos sujeitos e territórios com os quais trabalham. Como alerta Biesta (2022), esta instrumentalização fragiliza o papel institucional da investigação e ameaça a sua contribuição autónoma para a vida democrática.

O discurso da investigação baseada em evidências, promovido por organismos internacionais e governos, consolidou uma visão tecnocrática da ciência educacional, centrada em metodologias experimentais, resultados quantificáveis e escalabilidade (Biesta, 2007; Slavin, 2002). Embora este modelo promova transparência e replicabilidade, tende a marginalizar abordagens críticas e colaborativas que valorizam conhecimento situado, vozes de educadores/as e dimensões ético-políticas da prática educativa (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Kemmis, 2009).

Torna-se, assim, crucial, neste contexto, questionar qual o papel efetivo dos/as investigadores/as em educação na definição de políticas públicas e no debate educativo, e até que ponto estes/as conseguem intervir para além da academia, participando na transformação das práticas e na democratização do conhecimento.

Furlong (2013) sublinha que existe uma tensão entre a afirmação da investigação educacional como campo disciplinar legítimo e a pressão para que os/as investigadores/as se ajustem a lógicas externas de financiamento, impacto e utilidade. Biesta (2022) acrescenta que estas lógicas favorecem uma conceção instrumental da educação e da investigação, subordinando-as a agendas externas em detrimento da sua autonomia institucional e da sua função crítica. É nesta tensão que se centra o problema de investigação deste artigo: analisar como se configura o lugar dos/as investigadores/as em educação na atualidade, num campo atravessado por disputas entre relevância pública, exigência científica e condições estruturais adversas.

1.3. Objetivos e questões de investigação

Esta investigação parte da premissa de que o papel dos/as investigadores/as em educação está hoje condicionado por desafios epistemológicos, políticos e éticos que exigem uma análise situada e crítica. A ciência em educação nunca foi neutra; contudo, as transformações recentes no ensino superior, nas políticas públicas e nas expectativas sociais alteraram profundamente as condições e os sentidos do trabalho investigativo (Ball, 2012; Biesta, 2015b; Furlong & Whitty, 2017).

O objetivo central deste artigo é analisar criticamente os lugares ocupados pelos/as investigadores/as em educação nas sociedades contemporâneas de Portugal, Brasil e Moçambique, reconhecendo que cada uma delas apresenta configurações específicas de políticas científicas, regimes de avaliação e condições históricas de produção de conhecimento. A análise incide em quatro dimensões: a visibilidade pública, o reconhecimento institucional, a autonomia epistemológica e a relevância social (Evetts, 2009; Nóvoa, 2010). Complementarmente, o estudo procura identificar os sentidos atribuídos ao ato de investigar em educação, analisando como esses sentidos são construídos nos discursos institucionais e políticos. Através desta leitura, torna-se possível compreender os desafios que moldam o trabalho dos/as investigadores/as e as estratégias discursivas mobilizadas para legitimar a investigação num ambiente frequentemente adverso (Biesta, 2022; Cochran-Smith, 2005).

Com base neste enquadramento, o artigo organiza-se em torno de duas questões de investigação:

- **Q1.** Como se configura o lugar dos/as investigadores em educação na sociedade contemporânea, considerando os desafios institucionais, políticos e epistemológicos que condicionam a sua atividade?
- **Q2.** De que modo a investigação em educação é mobilizada em processos de decisão e transformação social, e que estratégias são desenvolvidas para reforçar a sua relevância e legitimidade públicas?

Estas questões sustentam uma análise crítica das condições de produção, circulação e apropriação do conhecimento em educação, problematizando as relações entre ciência, poder e transformação social (Apple, 2013; Leite & Ramos, 2013; Santos, 2009). O contributo do artigo é oferecer elementos de reflexão que ajudem a comunidade científica a compreender melhor os dilemas atuais da investigação educacional e a discutir o papel dos/as investigadores/as num contexto de crises democráticas, epistemológicas e civilizacionais.

1.4. Estrutura do artigo

Este artigo está organizado em cinco secções principais concebidas para responder às questões de investigação e sustentar o argumento central sobre a (re)configuração do lugar dos/as investigadores/as em educação na atualidade.

A primeira secção apresenta a introdução, onde se expõem o problema de investigação, os objetivos e as questões orientadoras. O enquadramento assenta em literatura que problematiza o estatuto epistémico e político da investigação em educação (Biesta, 2007; Nóvoa, 2010), situada num contexto de reconfigurações globais do trabalho académico (Ball, 2012; Shore & Wright, 2015).

A segunda secção desenvolve o referencial teórico, mobilizando perspetivas críticas, pós-críticas e pragmatistas. Exploram-se diferentes conceções sobre o papel do/a investigador/a – técnico, crítico e transformador (Carr & Kemmis, 1986; Zeichner, 2009) – e abordam-se debates atuais sobre ciência aberta, relevância social da investigação e regimes de performatividade (Alvesson & Spicer, 2016; Santos, 2014; UNESCO, 2021).

A terceira secção explicita a metodologia. Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo de base documental, sustentado na análise de planos estratégicos, relatórios institucionais e literatura especializada. Os critérios de seleção dos documentos tiveram em conta a relevância temática, a representatividade institucional e a atualidade. A análise seguiu princípios de análise temática e de discurso (Braun & Clarke, 2006), procurando identificar padrões, tensões e contradições nos textos selecionados.

A quarta secção apresenta e discute os principais resultados, cruzando os dados documentais com o enquadramento teórico. São analisadas as formas como os/as investigadores/as em educação são representados/as, os desafios identificados e quais as estratégias de resistência, adaptação ou transformação que emergem dos discursos institucionais.

Por fim, a quinta secção sintetiza os contributos do estudo. São identificadas implicações para as políticas científicas e educativas e para o reforço do papel público da investigação em educação. Apontam-se ainda limitações da abordagem e sugerem-se caminhos para investigações futuras que aprofundem esta problemática.

2. Referencial teórico

2.1. O/A investigador/a em educação: Entre a ciência e a sociedade

A posição do/a investigador/a em educação é marcada por paradoxos. De um lado, cresce a exigência de que contribua para a formulação de políticas, a renovação pedagógica e a intervenção social. Do outro, persiste a desconfiança sobre a sua legitimidade e a tendência para desvalorizar o seu contributo, tanto no meio académico como no espaço público (Biesta, 2010; Furlong & Whitty, 2017; Nóvoa, 2010).

A emergência da investigação em educação como campo disciplinar estruturado remonta à consolidação das ciências sociais no século XX. Diferentemente das “*hard sciences*”, a educação desenvolveu-se num território epistemológico híbrido, próximo da prática e em constante negociação entre ciência e ação (Carr & Kemmis, 1986; Stenhouse, 1983). Esse carácter situado e praxiológico coloca o/a investigador/a num espaço singular, frequentemente sujeito a julgamentos de legitimidade que oscilam entre o rigor científico e a pertinência prática.

Como salientam Cochran-Smith e Lytle (2009), a investigação em educação não se reduz a uma observação externa e objetiva dos fenómenos educativos. Implica envolvimento crítico com os contextos, diálogo com os atores e compromisso com a justiça social. Investigar em educação é, portanto, um ato político e ético, para além da sua dimensão técnica (Apple, 2013; Biesta, 2023; Kincheloe, 2001).

O atual contexto de produção de conhecimento é marcado por lógicas neoliberais que transformam o estatuto do/a investigador/a em gestor de resultados, produtor de métricas e competidor num mercado global do saber (Ball, 2012; Mickey et al., 2022; Shore & Wright, 2015). Esse enquadramento desloca o foco da investigação dos problemas concretos das comunidades educativas para os critérios de avaliação definidos por agências de financiamento e *rankings* universitários (Alvesson & Spicer, 2016; Mickey et al., 2022; Santos, 2014).

As transformações tecnológicas e o avanço da ciência aberta ampliaram as possibilidades de circulação, acessibilidade e coprodução do conhecimento (Fecher & Friesike, 2014). Neste contexto, o/a investigador/a em educação é chamado/a a reconstruir-se como figura pública, capaz de dialogar com diferentes públicos e de produzir conhecimento relevante não apenas para os pares acadêmicos, mas também para educadores/as, comunidades e decisores políticos (Biesta, 2015a; Zeichner, 2010).

É nessa tensão entre ciência e sociedade – entre o conhecimento disciplinar e a responsabilidade social – que se configura hoje o papel do/a investigador/a em educação. Como sublinha Nóvoa (2015), a sua tarefa não é apenas produzir conhecimento, mas também “ocupar a cena pública” com propostas, críticas e alternativas educativas.

Este capítulo analisa o lugar do/a investigador/a em educação como uma posição relacional, construída na articulação entre epistemologias, instituições e contextos sociais. É um lugar negociado e instável, mas estrategicamente central para a construção de projetos educativos democráticos, inclusivos e plurais no plano epistémico.

2.2. Modelos de investigador/a: Técnico, crítico, transformador

O debate sobre o papel do/a investigador/a em educação tem sido moldado por conceções epistemológicas e políticas diversas que influenciam tanto os modos de investigar como as expectativas sobre o impacto social da investigação. Entre as tipologias propostas, sobressai a distinção de três modelos principais: técnico, crítico e transformador (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Zeichner, 1993).

O modelo técnico define o/a investigador/a como especialista neutro/a e objetivo/a, encarregado/a de aplicar métodos científicos para gerar soluções “eficazes” para problemas educacionais previamente estabelecidos. Assente numa racionalidade instrumental, este modelo valoriza generalização, replicabilidade e previsibilidade, apoiando-se em paradigmas positivistas ou pós-positivistas (Gorard & Taylor, 2004; Slavin, 2002). Nesse quadro, a investigação adquire valor, sobretudo pela sua utilidade mensurável. E isso traduz-se na produção de dados empíricos destinados a orientar decisões políticas (Winkler & Wofford, 2024).

Esse modelo tem sido criticado por ignorar o caráter interpretativo e situado das práticas educativas e por excluir as vozes de professores/as, estudantes e comunidades (Biesta, 2007; Stenhouse, 1975). Dessa crítica emerge o modelo crítico, que concebe o/a investigador/a como agente de mudança social, defensor/a da justiça educativa e comprometido/a com a desconstrução de estruturas opressoras. Neste paradigma, investigar é também um ato político, em que conhecimento, ação e ética são indissociáveis (Biesta, 2022, 2023; Freire, 1970; Kincheloe & McLaren, 2000).

O modelo crítico apoia-se em tradições como a pedagogia crítica, a investigação-ação e as metodologias participativas. O/A investigador/a deixa de ser um/a observador/a externo/a para se tornar sujeito implicado nos processos que estuda. Trabalha em colaboração com os atores educativos, questiona normas estabelecidas, denuncia desigualdades e participa na construção coletiva de alternativas (Biesta, 2022, 2023; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Kemmis et al., 2014).

O modelo transformador prolonga o paradigma crítico, acrescentando-lhe uma dimensão relacional e emancipatória mais explícita. O/A investigador/a assume o papel de mediador entre saberes académicos e saberes locais, e promove processos de coaprendizagem com reforço das capacidades coletivas de análise, reflexão e ação (Cousin, 2009; Guba & Lincoln, 2005). Para além de descrever práticas colaborativas, este modelo questiona relações de poder no campo educativo e procura reconstruir epistemologias de forma partilhada. Torna-se particularmente visível em iniciativas de investigação participativa, investigação baseada na comunidade e abordagens de inspiração decolonial (Bartlett & Vavrus, 2017; Biesta, 2022, 2023; Santos, 2018).

Estes modelos não são mutuamente exclusivos nem estáticos. Em diferentes contextos, os/as investigadores/as em educação podem transitar entre posições ou combinar elementos de várias abordagens, de acordo com as características dos projetos, as exigências institucionais e as suas convicções ético-políticas (Furlong & Whitty, 2017; Zeichner, 2010). A complexidade do campo educativo, marcada por múltiplas vozes e interesses, exige uma postura reflexiva, dialógica e situada eticamente.

O reconhecimento destas três matrizes de atuação contribui para compreender a posição que a investigação em educação pode assumir. Permite ainda evidenciar os desafios e as potencialidades decorrentes da sua articulação com a prática pedagógica, a política educativa e o compromisso com a transformação social.

2.3. Investigação em educação e políticas do conhecimento

A produção de conhecimento não se faz num vazio social ou político. No campo da educação, essa produção de conhecimento está imersa em disputas epistemológicas, em interesses políticos e em lógicas de regulação global que determinam o que pode ser investigado, de que forma e com que finalidades (Ball, 2012; Furlong, 2013). Esse enquadramento remete para a noção de “políticas do conhecimento”, isto é, os conjuntos de normas, valores, agendas e dispositivos que estabelecem o que conta como conhecimento válido, útil e legítimo nos campos científicos (Popkewitz, 2004; Whitty, 2006).

Nas últimas décadas consolidou-se, no campo educacional, uma governamentalidade assente em evidências que procura alinhar a investigação às necessidades das políticas públicas e à lógica da eficiência técnica (OECD, 2020; Slavin, 2002). Essa orientação, conhecida como *evidence-based policy* (EBP), privilegia estudos experimentais, quantificáveis e de grande escala. São estudos frequentemente inspirados no modelo biomédico dos ensaios clínicos randomizados (Biesta, 2007). Embora apresentada como garantia de rigor e transparência, esta abordagem tem sido criticada por empobrecer o debate educativo e por ignorar dimensões éticas, culturais e políticas dos contextos escolares (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Thomas & Pring, 2004).

A crítica à EBP destaca, entre outros aspetos, o risco de reduzir a investigação em educação a um instrumento tecnocrático, subordinado a agendas políticas que exigem respostas rápidas, simplificadas e generalizáveis. O foco desloca-se para a questão “o que funciona” (*what works*), em vez de “para quem, em que contexto e com que implicações?” (Biesta, 2010, 2022, 2023). Esse reducionismo instrumental limita a capacidade da investigação de problematizar, resistir e propor alternativas às hegemonias curriculares e institucionais.

As políticas do conhecimento são acompanhadas por mecanismos de avaliação científica que incidem diretamente sobre os/as investigadores/as: *rankings*, índices de impacto, métricas bibliométricas e produtividade medida pelo número de publicações (Shore & Wright, 2015). Como consequência, muitos/as priorizam estudos de rápida publicação e de maior apelo internacional, em vez de investigações contextualizadas, de longo prazo e com impacto local (Alvesson et al., 2017; Biesta, 2022, 2023; Leite & Ramos, 2013).

Organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO exercem hoje influência crescente sobre as agendas de investigação em educação. Promovem indicadores padronizados, modelos de “boas práticas” e discursos centrados na eficiência e na competitividade (Biesta 2022, 2023; Grek, 2009; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003). Essa influência, porém, nem sempre respeita a diversidade cultural, epistemológica e institucional dos sistemas educativos, favorecendo processos de homogeneização curricular e epistemológica.

Face a este cenário, autores como Santos (2014) e Torres (2011) avançam com o conceito de *epistemologias do Sul*, que desafia a monocultura do saber científico dominante e valoriza conhecimentos situados, plurais e dialogicamente construídos. Esta perspetiva exige políticas de conhecimento mais democráticas, participativas e comprometidas com a justiça cognitiva e social. Refletir sobre essas políticas no campo da educação torna-se, assim, essencial para compreender os condicionantes que moldam o trabalho dos/as investigadores/as e para pensar alternativas que revalorizem o conhecimento como bem público e prática social transformadora.

3. Metodologia

3.1. Enquadramento metodológico

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de carácter documental, com orientação crítico-interpretativa. O objetivo é compreender como o lugar dos/as investigadores/as em educação é construído, representado e regulado em diferentes dispositivos discursivos e institucionais. Analisa-se de que modo essas construções refletem e (re)produzem relações de poder, reconhecimento e marginalização (Bowen, 2009; Cellard, 2008; Flick, 2018).

A escolha por uma análise exclusivamente documental decorre do foco do estudo: investigar os discursos e políticas que moldam a atuação dos/as investigadores/as em educação, em especial no que se refere à avaliação científica, às expectativas de impacto e às conceções institucionais de ciência. Como destacam Scott (1990) e Prior (2003), os documentos não são fontes neutras de informação, mas artefactos sociais que exprimem intencionalidades, normatividades e valores implícitos.

O reconhecimento destas três matrizes de atuação contribui para compreender os enquadramentos a partir dos quais a investigação em educação se posiciona. Permite ainda evidenciar os desafios e as potencialidades decorrentes da sua articulação com a prática pedagógica, a política educativa e o compromisso com a transformação social.

3.2. Fontes documentais

A seleção dos documentos seguiu critérios de relevância temática, representatividade institucional e diversidade geográfica, de modo a captar discursos de política científica e académica sobre o papel dos/as investigadores/as em educação em três contextos nacionais com trajetórias distintas, mas historicamente interligadas – Portugal, Brasil e Moçambique. A escolha destes países fundamenta-se em três razões principais:

- a) a partilha de uma matriz linguística e histórico-educacional comum, que possibilita o diálogo comparativo;
- b) a diferenciação das suas posições no sistema científico global – Portugal como país europeu com integração plena em políticas da União Europeia; Brasil como potência científica regional com forte produção académica; e Moçambique como país em consolidação institucional e dependente de cooperação internacional;
- c) a existência de agências nacionais de fomento à investigação que produzem regularmente relatórios e orientações estratégicas.

No caso moçambicano, o enquadramento institucional da governação da ciência e do ensino superior é definido pelo Estatuto Orgânico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), aprovado pela Resolução n.º 4/2021 (Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública [CIRAP], 2021, art.º 4.º), que explicita as competências do MCTES e identifica as instituições tuteladas, entre as quais o Fundo Nacional de Investigação (FNI), relevante para compreender os dispositivos nacionais de fomento e regulação da investigação.

Foram analisados 27 documentos no total e estes foram organizados em três categorias:

1. Documentos de política científica nacional

- Planos estratégicos e relatórios de avaliação de agências como a FCT (2022; Portugal), a CAPES e a Diretoria de Avaliação (DAV, 2022) e o CNPq (2022; Brasil), bem como documentos institucionais de enquadramento da governação da ciência e do ensino superior em Moçambique (CIRAP, 2021).
- Regulamentos de financiamento (CAPES, 2022; CIRAP, 2021; FCT, 2024); e critérios de avaliação da investigação em educação (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior [A3E5], 2018; CAPES & DAV, 2022; CIRAP, 2021).

2. Documentos de organismos internacionais

- Relatórios e recomendações da OCDE (OECD, 2020), da UNESCO (2021) e do Banco Mundial (World Bank, 2018), com destaque para a produção de indicadores e a promoção da *evidence-based policy*.

3. Documentos institucionais e editoriais científicos

- Planos de desenvolvimento estratégico de universidades (Universidade de Lisboa, 2023; Universidade do Minho, 2013) e centros de investigação em educação (Universidade do

Minho, 2024; Universidade de Lisboa, 2023).

- Editoriais de revistas científicas em educação: *Educação, Sociedade & Culturas* (Rivas Flores & Pereira, 2023; Swennen et al., 2024), *Revista Brasileira de Educação* (Gouveia et al., 2019; Vieira et al., 2016), *European Educational Research Journal* (Grek & Landri, 2021; Poeck & Säfström, 2022), *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas* (Chripino, 2023; Mello, 2024), que tematizam o lugar do/a investigador/a.

Os documentos cobrem o período entre 2015 e 2024 e foram recolhidos entre janeiro e março de 2025, em bases públicas, *websites* institucionais e repositórios digitais.

3.3. Estratégia de análise

A análise documental baseou-se numa abordagem temática categorial inspirada em Braun e Clarke (2006), articulada com uma perspetiva crítica de análise de discurso (Ball, 2012; Fairclough, 2003). Este enquadramento permitiu identificar regularidades nos discursos sobre a investigação em educação e evidenciar contradições e tensões estruturais. Foram destacados quatro eixos de leitura:

- os conceitos que organizam os documentos (impacto, excelência, inovação, relevância social);
- as representações do/a investigador/a (técnico, perito, agente de mudança);
- os dispositivos de regulação (métricas, *rankings*, indicadores de produtividade);
- as tensões entre normatividade institucional e valorização do conhecimento situado.

A análise desenvolveu-se em três momentos complementares: uma leitura exploratória dos textos, a codificação manual de categorias recorrentes e a construção de matrizes interpretativas que relacionaram os dados com o quadro teórico. A codificação das categorias seguiu uma estratégia mista, combinando procedimentos indutivos e dedutivos, sendo que as categorias iniciais foram inspiradas pelo referencial teórico, nomeadamente pelas noções de performatividade, relevância social e autonomia epistemológica. A leitura sucessiva dos documentos permitiu identificar subcategorias emergentes – como impacto mensurável, visibilidade institucional e tensões ético-políticas –, que refinaram o quadro analítico inicial. Por sua vez, as matrizes interpretativas construídas na fase final permitiram articular essas categorias e subcategorias com os contextos nacionais (Portugal, Brasil e Moçambique), evidenciando padrões e variações nos discursos institucionais. Um exemplo dessas matrizes é apresentado no Anexo 1, de modo a explicitar a estrutura de análise e reforçar a transparência metodológica.

Recorreu-se a registos reflexivos e a categorização cruzada para assegurar credibilidade e consistência analítica. Os resultados são apresentados na Secção 4 em diálogo direto com a literatura, de modo a interpretar os discursos institucionais como descrições formais e como expressões de tensões efetivamente vividas pelos/as investigadores/as em contextos concretos.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Representações institucionais do papel do/a investigador/a em educação

A análise documental mostra que, nos últimos anos, o papel do/a investigador/a em educação é cada vez mais definido por discursos centrados em desempenho, impacto e inovação, diretamente ligados a políticas científicas de orientação neoliberal (Ball, 2012; Fry, 2024; Mickey et al., 2022; Shore & Wright, 2015). Expressões como “excelência”, “internacionalização”, “eficiência” e “transferência de conhecimento” repetem-se amplamente nos documentos analisados – com particular incidência nos planos estratégicos e relatórios de agências de financiamento (como a FCT, CAPES e CIRAP; CIRAP, 2021) e, em menor escala, nos editoriais de universidades.

Nos relatórios da FCT (2022; Portugal) e da CAPES e DAV (2022; Brasil), destaca-se a ênfase na produtividade quantitativa – número de publicações, fator de impacto e captação de fundos – expressa em indicadores como número de publicações, fator de impacto e captação de fundos. Esta ênfase torna-se evidente pela presença sistemática de metas e indicadores numéricos nas secções dedicadas à avaliação e ao financiamento da investigação. Por contraste, dimensões éticas, críticas ou transformadoras aparecem apenas de forma marginal ou implícita, geralmente associadas a valores institucionais genéricos (“responsabilidade social”, “inovação sustentável”) e sem tradução em critérios operacionais de avaliação. Esta ausência de indicadores explícitos relacionados com ética, justiça cognitiva ou compromisso social foi interpretada como sinal de uma baixa valorização institucional destas dimensões, em comparação com a centralidade atribuída à produtividade e ao impacto mensurável.

Este enquadramento projeta o/a investigador/a sobretudo como produtor/a competitivo/a de dados e resultados, em consonância com interesses de desenvolvimento económico e prestígio institucional (Biesta, 2022, 2023; Leite & Ramos, 2013).

Nos documentos da OCDE (OECD, 2020) e da UNESCO (2021), reconhece-se a importância de uma investigação com impacto social e educativo – por exemplo, quando se afirma que a educação deve “ser vista em termos de um contrato social: um acordo implícito entre os membros de uma sociedade para cooperar para alcançar um benefício comum” (p. XXI) e que a inovação educativa deve melhorar a equidade e o bem-estar (OECD, 2020). Contudo, esse reconhecimento surge frequentemente subordinado a linguagens de “eficácia”, “melhoria de resultados” e “evidência científica” (OECD, 2020; UNESCO, 2021). Essa orientação consolida uma visão do/a investigador/a como consultor/a técnico/a, legitimado/a sobretudo pela capacidade de produzir conhecimento aplicável às políticas públicas – uma versão atualizada do modelo técnico descrito por Carr e Kemmis (1986).

Os planos estratégicos de universidades públicas com forte tradição em investigação educacional – nomeadamente em Portugal (Universidade de Lisboa, 2023; Universidade do Minho, 2013) e no Brasil (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [Unesp], 2019; Universidade Federal de Minas Gerais, 2018, 2024), bem como de instituições europeias (como a University College London, 2022, e a

University of Helsinki, 2021), refletem esta lógica performativa de valorização da produtividade científica e da visibilidade internacional. A atividade investigativa é, nestes documentos, sistematicamente associada a metas de excelência científica, internacionalização, captação de financiamento, e impacto mensurável. Fazem uma representação do/a investigador/a como agente central da competitividade e da visibilidade institucional no espaço académico global. Em determinados centros de investigação com orientação crítica, observa-se a inclusão de objetivos relacionados com a responsabilidade social, o diálogo com a prática pedagógica e a promoção da justiça cognitiva (Santos, 2014). No seu conjunto, estes documentos contribuem para consolidar a imagem do/a investigador/a associada à produção científica mensurável e à integração em circuitos globais de validação académica, e mostram a tensão entre discursos de compromisso social com dispositivos institucionais centrados na produtividade e competitividade científica.

De forma complementar, editoriais de revistas científicas da área da Educação – como a *Revista Brasileira de Educação*, a *Revista Portuguesa de Educação* e a *British Educational Research Journal* – evidenciam preocupações semelhantes, ainda que com nuances relacionadas com os contextos de influência (ibero-americano, europeu e anglo-saxónico). No contexto brasileiro, editoriais como o da *Revista Brasileira de Educação* por ocasião dos 40 anos da ANPED reafirmam a investigação em educação como prática científica com um forte compromisso com a democracia, a justiça social e a pluralidade epistemológica, e colocam o investigador como um intelectual público (Gouveia et al., 2019). Rivas Flores e Pereira (2023), no seu editorial, sublinham a necessidade de uma investigação em educação comprometida com a compreensão crítica das práticas e dos contextos educativos, e alertam para os riscos de uma produção científica excessivamente subordinada a lógicas de performance, avaliação externa e normalização metodológica. O editorial de Swennen et al. (2024) defende a necessidade de uma agenda para a investigação de professores que recuse as abordagens unicamente instrumentais, pois é necessário valorizar o conhecimento profissional docente, a investigação contextualizada e o compromisso ético e político que os desafios educacionais do século XXI trazem para a mesa. Também o editorial de Vieira et al. (2016) mostra a necessidade de afirmar a investigação em educação como espaço de reflexão crítica e alerta para os riscos de subordinar o campo educativo a lógicas de avaliação externa, produtividade e regulação tecnocrática.

Os documentos analisados evidenciam uma tensão persistente entre dois modelos de investigador/a. O modelo técnico-gerencial, centrado na produção mensurável e internacionalizável do conhecimento, e o modelo crítico-transformador. Este modelo valoriza o/a investigador/a como intelectual público/a, crítico/a e colaborativo/a, mas apresenta-o/a com menor reconhecimento institucional. Essa tensão expressa o dilema vivido por muitos/as investigadores/as: responder às exigências institucionais ou permanecer fiéis a compromissos éticos, políticos e pedagógicos que sustentam a educação como campo de transformação (Apple, 2013; Biesta, 2015a, 2022, 2023).

4.2. Tensões e dilemas na valorização da investigação em educação

A análise documental revela tensões estruturais que atravessam o campo da investigação em educação e que afetam simultaneamente os objetivos dos/as investigadores/as e as condições do seu trabalho. Essas tensões tornam-se visíveis nos discursos institucionais, onde valores como produtividade, relevância social, autonomia científica e compromisso ético são colocados em permanente articulação – ou em aberto conflito. A centralidade atribuída aos dispositivos de avaliação e aos indicadores de qualidade tem sido amplamente discutida na literatura, especificamente no que respeita às tensões entre regulação institucional, exigência de qualidade e equidade no ensino superior (Leite & Fernandes, 2014).

Uma primeira tensão recorrente opõe a pressão por desempenho quantitativo à relevância contextual da investigação. Regulamentos de avaliação e relatórios institucionais destacam sobretudo indicadores como número de publicações, impacto em revistas indexadas e captação de financiamento externo (CAPES & DAV, 2022; FCT, 2022), numa lógica que se materializa num dos dispositivos nacionais de acreditação do ensino superior, como o *Manual de Avaliação* da A3ES (2018). Este manual operacionaliza critérios de qualidade fortemente assentes na qualificação científica do corpo docente e na produção académica.

No contexto português, o *Relatório de atividades e contas 2022* da Fundação para a Ciência e Tecnologia documenta de forma sistemática a execução dos instrumentos de financiamento e avaliação da investigação ao organizar a atividade científica em torno de indicadores de desempenho, volume de financiamento atribuído, projetos aprovados e resultados de concursos competitivos (FCT, 2022). Este enquadramento é complementado por dispositivos regulamentares que definem regras de gestão, execução e reporte em projetos financiados exclusivamente por fundos nacionais (FCT, 2024). De forma análoga, o documento da CAPES e DAV (2022) evidencia lógicas semelhantes no contexto brasileiro. O relatório de gestão do CNPq, organiza a atividade científica em torno da execução financeira, dos programas apoiados e de indicadores de desempenho, o que reforça as lógicas de monitorização e prestação de contas (CNPq, 2022). Essa ênfase favorece projetos de curta duração, metodologicamente seguros e voltados para resultados “publicáveis”, mas desvaloriza investigações mais longas, complexas e ligadas a práticas educativas locais (Ball, 2003; Leite & Ramos, 2013). Alvesson et al. (2017) descrevem esta lógica como “estupidez funcional”: um regime organizacional que desencoraja a reflexão crítica e recompensa o cumprimento de metas burocráticas. No campo da educação, essa lógica traduz-se no afastamento da investigação das escolas, dos/as professores/as e das comunidades, ampliando o hiato entre produção científica e transformação social (Biesta, 2007; Zeichner, 2010).

Uma segunda tensão emerge do modelo de utilidade científica dominante, que privilegia conhecimentos transferíveis, escaláveis e aplicáveis a políticas públicas, em detrimento da diversidade epistemológica e metodológica. Documentos da OCDE (2020) e de agências nacionais valorizam sobretudo estudos que produzam “evidência” para orientar decisões, com preferência por desenhos experimentais, controlados e padronizáveis (Slavin, 2002). Um documento que está a ser utilizado neste artigo, produzido por uma organização financeira mundial, o *World Development Report 2018* do Banco Mundial, enquadra a

situação em termos de aprendizagem mensurável, eficiência dos sistemas e retorno social do investimento educativo, o que reforça a conceção da investigação como instrumento de apoio à decisão política e à governação (World Bank, 2018).

Documentos produzidos por organismos internacionais como a OCDE, enquadram a educação e a investigação educativa em discursos de planeamento estratégico e antecipação e preparação de futuros possíveis. O relatório *Back to the future: Four OECD Scenarios for schooling* propõe cenários alternativos para a evolução dos sistemas educativos, concebidos como instrumentos de reflexão sobre opções políticas e organizacionais num contexto de incerteza (OECD, 2020). Este tipo de abordagem tende a favorecer a ideia de investigação como instrumento de apoio à decisão e à governação, o que por sua vez, favorece determinadas formas de produção de conhecimento em detrimento de outras. Esse modelo tende a marginalizar investigações qualitativas, colaborativas ou de base crítica, em especial aquelas que desafiam o *status quo* ou que partem de epistemologias do Sul (Santos, 2014; Torres, 2011).

No contexto europeu, o editorial de Grek e Landri (2021), por exemplo, produzido durante a pandemia de Covid-19, evidencia a intensificação de dispositivos de governação por dados e indicadores rápidos com impactos diretos sobre as expectativas dirigidas à investigação em educação e sobre o espaço de reflexão crítica. Também Poeck e Säfström (2022) enquadram a investigação e a teorização educativa como parte de uma pedagogia pública orientada para a transformação social e democrática na face de desafios de sustentabilidade. Este editorial sublinha a tensão entre a necessidade de agir e a natureza ética e política dos problemas, e em simultâneo, recusa reduzir a educação a um instrumento tecnocrático. Nos editoriais dedicados à avaliação e às políticas públicas em educação, recuperam-se debates históricos e contemporâneos sobre os fins éticos e sociais da educação, em diálogo com relatórios internacionais, e problematizando leituras estritamente instrumentais da investigação educativa (Chrispino, 2023). Já o editorial de Mello (2024) recomenda uma maior articulação entre a investigação em educação, o planeamento estratégico e a decisão política, de forma a reforçar a conceção do investigador/a como perito ao serviço da formulação e implementação de políticas públicas.

A dissociação entre os discursos que fazem sobressair a inovação e as práticas efetivamente levadas a cabo é observável em estudos empíricos levados a cabo em Portugal, que mostram que a integração das tecnologias tende a reproduzir modelos pedagógicos tradicionais subordinados a lógicas instrumentais. O que reforça a centralidade do professor-investigador como mediador crítico e não como mero executor de agendas tecnocráticas (Vilhena, 2024).

Uma terceira tensão incide sobre o estatuto social e político do/a investigador/a. Nos documentos analisados, observa-se um reconhecimento generalizado da importância da investigação em educação, frequentemente associada à produção de conhecimento orientado para a melhoria das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da qualidade dos sistemas educativos (OECD, 2020; UNESCO, 2021). Esse reconhecimento, contudo, tende a assumir uma forma essencialmente discursiva e pouco operacional, uma vez que, em relatórios institucionais de execução e financiamento científico, como o *Relatório de atividades e contas 2022* da FCT (2022), a valorização da investigação surge predominantemente associada à

monitorização da atividade científica, à execução financeira dos instrumentos de financiamento (FCT, 2024), e à apresentação de indicadores de desempenho, com escassas medidas concretas destinadas a reforçar as condições de autonomia científica, estabilidade laboral ou valorização profissional dos/as investigadores/as (CAPES & DAV, 2022; FCT, 2022). Assim, a valorização da investigação aparece mais como um princípio retórico do que como um compromisso político efetivo, reproduzindo uma tensão entre o discurso de relevância social e a ausência de políticas estruturais que a sustentem, sendo que essa leitura decorre da análise temática realizada, que evidenciou padrões recorrentes associados à “valorização simbólica da investigação”, à “ausência de apoio institucional” e à “fragilidade das condições de trabalho científico”, observados de forma consistente nos diferentes contextos documentais examinados.

Muitas vezes, verifica-se um desfasamento entre os discursos institucionais e as políticas efetivamente implementadas, especialmente no que diz respeito à valorização do trabalho académico e às condições de exercício da investigação. Embora os planos estratégicos e relatórios institucionais enfatizem a importância da qualidade, da inovação e da relevância social da ciência, as práticas de gestão tendem a privilegiar indicadores quantitativos de desempenho, *rankings* e metas de produtividade (Evetts, 2009; Ryan-Flood & Gill, 2010; Shore & Wright, 2015). A análise dos dispositivos de avaliação e financiamento descritos em documentos institucionais mostra que em várias universidades analisadas, as políticas de avaliação e financiamento continuam fortemente ancoradas em métricas de publicação e captação de recursos, o que contrasta com os discursos de compromisso social e de promoção da autonomia científica presentes nos documentos institucionais (CAPES & DAV, 2022; FCT, 2022).

Esta contradição torna-se particularmente visível em contextos académicos caracterizados por vínculos laborais instáveis e elevada pressão para a produtividade científica. A análise dos planos estratégicos e relatórios de avaliação de universidades públicas portuguesas e brasileiras, bem como de centros de investigação europeus com forte presença nas redes internacionais de educação, revelou referências recorrentes à necessidade de “atrair financiamento competitivo” e “aumentar a produção científica”, mas com escassa menção a políticas de estabilidade e valorização das carreiras investigativas (CAPES & DAV, 2022; FCT, 2022). Esses sinais de precarização institucional – observados sobretudo em unidades de investigação com elevada dependência de contratos temporários e de projetos de curta duração – encontram eco nas preocupações expressas em editoriais de revistas científicas e em declarações de associações académicas, que denunciam a intensificação do trabalho e a erosão das condições de autonomia e reconhecimento (Biesta, 2022, 2023; Mickey et al., 2022; Nóvoa, 2015).

Estes dilemas evidenciam a necessidade de reconfigurar os regimes de reconhecimento da investigação em educação, com critérios mais plurais, inclusivos e sensíveis aos contextos. Como defende Furlong (2013), é essencial “resgatar o projeto universitário” da lógica empresarial. Na mesma linha, Biesta (2022, 2023) sublinha que o conhecimento deve ser reafirmado como prática ética, democrática e socialmente implicada.

5. Conclusões

Este estudo procurou compreender criticamente o lugar ocupado pelos/as investigadores/as em educação nas sociedades contemporâneas de Portugal, Brasil e Moçambique, reconhecendo que, embora partilhem dinâmicas globais de avaliação e internacionalização, apresentam configurações históricas, políticas e institucionais distintas. Os resultados evidenciam um campo marcado por tensões estruturais: os/as investigadores/as em educação são chamados/as a produzir conhecimento socialmente relevante, mas ocupam posições diversas, variando segundo contextos institucionais, nacionais e epistemológicos, e enfrentam simultaneamente pressões para responder a lógicas de produtividade e performatividade académica.

A análise documental evidenciou uma predominância de representações tecnocráticas do/a investigador/a, centradas na eficiência, na aplicabilidade e na mensuração de resultados, tendência que foi observada em planos estratégicos de universidades portuguesas e brasileiras, relatórios de avaliação de agências de fomento e documentos internacionais (CAPES & DAV, 2022; FCT, 2022; OECD, 2020; UNESCO, 2021), e emergiu da codificação temática que agrupou referências a conceitos como impacto mensurável, transferência de conhecimento e produtividade institucional. Tais representações tendem a eclipsar dimensões ético-políticas e transformadoras da investigação educacional, sendo reforçadas por dispositivos de avaliação que privilegiam modelos positivistas e instrumentalistas, muitas vezes desconectados das realidades escolares e sociais. Em contraste, em editoriais de revistas científicas e em planos institucionais de centros de investigação com orientação crítica emergem propostas de uma ciência mais democrática, plural e comprometida com a justiça social. Nesses contextos, o/a investigador/a é concebido como sujeito relacional e ético, capaz de articular saberes académicos e populares e de intervir ativamente no debate público e na mudança educativa, recuperando modelos críticos e transformadores de investigação (Apple, 2013; Biesta, 2015a; Santos, 2014). Esta leitura evidencia a coexistência de lógicas conflitantes, nas quais discursos de desempenho e instrumentalidade se articulam – mas nem sempre se sobrepõem – às perspetivas críticas e transformadoras da profissão investigativa.

Conclui-se que se torna necessário repensar os atuais regimes de reconhecimento e avaliação da investigação em educação. A adoção de critérios mais abrangentes e sensíveis aos contextos – que valorizem a coprodução de conhecimento, a investigação qualitativa, a escrita reflexiva e os impactos sociais não mensuráveis – pode contribuir para restituir ao/a investigador/a o papel de intelectual público e agente de transformação (Nóvoa, 2015; Zeichner, 2010).

Uma limitação deste estudo decorre da opção por uma abordagem exclusivamente documental, que não captou diretamente as experiências vividas pelos/as investigadores/as. Este aspeto poderá ser explorado em trabalhos futuros que recorram a entrevistas, grupos focais ou estudos de caso. Sugere-se ainda a realização de investigações comparativas entre países e regiões, bem como o aprofundamento das relações entre políticas de ciência e epistemologias emergentes que desafiam a colonialidade do saber e a monocultura da evidência.

O estudo mostra que o papel dos/as investigadores/as em educação nos contextos de Portugal, Brasil e Moçambique é atravessado por tensões entre a necessidade institucional de produtividade e métricas de avaliação e a necessidade de produzir conhecimento socialmente relevante. Nos relatórios da FCT (2022) e da CAPES e DAV (2022), observou-se forte ênfase na produtividade quantitativa (publicações, financiamento), enquanto dimensões éticas, críticas ou transformadoras recebiam menor atenção. Em documentos da OCDE (2020) e da UNESCO (2021), identificaram-se referências ao impacto social e educativo da investigação, mas frequentemente subordinadas a critérios de eficiência e mensuração.

A análise evidencia que os/as investigadores/as ocupam posições situadas e diversas, dependendo do contexto institucional, nacional e epistemológico. Compreender essas posições implica considerar simultaneamente as pressões institucionais, as orientações epistemológicas e os compromissos ético-políticos. O estudo reforça, assim, a necessidade de regimes de avaliação mais sensíveis aos contextos e à diversidade de práticas investigativas, capazes de valorizar não apenas produtividade e internacionalização, mas também impacto social, justiça educativa e pluralidade epistémica.

Referências bibliográficas

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2018). *Manual de avaliação*. A3ES.
<https://web01.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/manual-de-avaliacao>
- Alvesson, Mats, Gabriel, Yiannis, & Paulsen, Roland (2017). *Return to meaning: A social science with something to say*. Oxford University Press.
- Alvesson, Mats, & Spicer, André (2016). *The stupidity paradox: The power and pitfalls of functional stupidity at work*. Profile Books.
- Apple, Michael W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, Stephen J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Bartlett, Lesley, & Vavrus, Frances (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, Gert (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, Gert (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgment, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3–22). Wiley-Blackwell.
- Biesta, Gert (2015b). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

- Biesta, Gert (2022). School as institution or school as instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy. *Educational Theory*, 72(3), 319–331.
<https://doi.org/10.1111/edth.12533>
- Biesta, Gert (2023). The integrity of education and the future of education studies. *British Journal of Educational Studies*, 71(5), 493–515. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.22424522>
- Boeskens, Luka, & Meyer, Katharina (2025). *Policies for the digital transformation of school education: Evidence from the Policy Survey on School Education in the Digital Age* (OECD Education Working Papers no. 328). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/464dab4d-en>
- Bowen, Glenn A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cellard, André (2008). A análise documental. In Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer, & Álvaro P. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.
- Chrispino, Alvaro (2023). Identificando os desafios! *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(119), 299–308. <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202300311191>
- Cochran-Smith, Marilyn (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública. (2021, 21 de janeiro). Resolução n.º 4/2021: Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Boletim da República, I Série, n.º 14. Imprensa Nacional de Moçambique. <https://estudo-ares.cplp.org/sites/default/files/Estatuto-2021-EO-MCTES.pdf>
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2022). *Relatório de gestão 2022*. CNPq. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/RELATORIOGESTAOvACS20230428.pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, & Diretoria de Avaliação. (2022). *Relatório de avaliação: Educação. Avaliação quadrienal 2021. Relatório de avaliação 2017–2020*. CAPES. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_comnotaEducao.pdf
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2022). Portaria n.º 299, de 20 de dezembro de 2022: Regulamenta o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). Diário Oficial da União, Edição 241, Seção 1, p. 82. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-299-2022-12-20.pdf>

- Cousin, Glynis (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches*. Routledge.
- Darling-Hammond, Linda, Hyler, Maria E., & Gardner, Madelyn (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Elliott, John (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Evetts, Julia (2009). The management of professionalism: A contemporary paradox. In Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall, & Alan Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (pp. 19–30). Routledge.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fecher, Benedikt, & Friesike, Sascha (2014). Open science: One term, five schools of thought. In Sönke Bartling & Sascha Friesike (Eds.), *Opening science: The evolving guide on how the internet is changing research, collaboration and scholarly publishing* (pp. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2
- Flick, Uwe (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Fry, Gerald W. (2024). Transcending shallow internationalization: Best practices for attaining excellence in international higher education. *Education Sciences*, 14(9), 968. <https://doi.org/10.3390/educsci14090968>
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P. (2024, 3 de janeiro). Regulamento n.º 5/2024: Altera e republica o Regulamento de Projetos Financiados Exclusivamente por Fundos Nacionais da FCT. Diário da República, 2.ª série, n.º 2/2024, 39–62. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/regulamento/5-2024-836027623>
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2022). *Relatório de atividades e contas 2022*. FCT. <https://www.fct.pt/wp-content/uploads/2023/08/RA2021.pdf>
- Furlong, John (2013). *Education –An anatomy of the discipline: Rescuing the university project?* Routledge.
- Furlong, John, & Whitty, Geoff (2017). Knowledge traditions in the study of education. In Geoff Whitty & John Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of education: An international exploration* (pp. 13–57). Symposium Books.
- Gorard, Stephen, & Taylor, Chris (2004). *Combining methods in educational and social research*. Open University Press.
- Gouveia, Andréa B., Pletsch, Márcia D., Fernandes, Maria Dilnéia, Alves, Miriam F., & Hage, Salomão A. (2019). 40 anos de ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240059. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240059>
- Grek, S (2009). Governing by numbers: The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grek, Sotiria, & Landri, Paolo (2021). Editorial: Education in Europe and the COVID-19 pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393-402. <https://doi.org/10.1177/14749041211024781>

- Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). SAGE.
- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Kemmis, Stephen (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin, & Nixon, Rhonda (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kincheloe, Joe L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692. <https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Kincheloe, Joe L., & McLaren, Peter (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 279–314). SAGE.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 421–438. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200009>
- Leite, Carlinda, & Ramos, Kátia (2013). Política de avaliação da docência universitária: Elementos para um debate em construção a partir de experiências no Brasil e em Portugal. *Lumen*, 22(1), 23–33. <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/415>
- Mello, Sidney L. (2024). Políticas públicas em educação: Uma agenda necessária para moldar o nosso futuro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(124), 1–8. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003201241>
- Mickey, Ethel L., Misra, Joya, & Clark, Dessie (2022). The persistence of neoliberal logics in faculty evaluations amidst Covid-19: Recalibrating toward equity. *Gender, Work & Organization*, 30(2), 638–656. <https://doi.org/10.1111/gwao.12817>
- Mugime, Santa Mónica J., Leite, Carlinda, & Mahalambe, Feliciano M. (2019). Novos papéis e responsabilidade docente à luz das políticas educacionais e de formação de professores primários em Moçambique. *Interitórios: Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco*, 5(8), 177–192. <https://doi.org/10.33052/inter.v5i8.241620>
- Nóvoa, António (2010). A investigação em educação e a transformação das políticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 527–539. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300005>
- Nóvoa, António (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, 2(3), 13–22. <https://doi.org/10.34626/q4a3te08>
- Nóvoa, António, & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438. <http://www.jstor.org/stable/3593413>
- OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

- Poeck, Katrien, & Säfström, Carl A. (2022). Editorial special issue “Public pedagogy and sustainability challenges”. *European Educational Research Journal*, 21(3), 399–404.
<https://doi.org/10.1177/14749041221096914>
- Popkewitz, Thomas S. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3–34.
<https://doi.org/10.3102/00028312041001003>
- Prior, Lindsay (2003). *Using documents in social research*. SAGE.
- Rivas Flores, José I., & Pereira, Fátima (2023). Editorial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 65, 1–7.
<https://doi.org/10.24840/esc.vi65.588>
- Ryan-Flood, Róisín, & Gill, Rosalind (2010). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. In Róisín Ryan-Flood & Rosalind Gill (Eds.), *Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections* (pp. 228–244). Routledge.
- Santos, Boaventura S. (2009). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Santos, Boaventura S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Santos, Boaventura S. (2021). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Scott, John (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Polity Press.
- Shore, Cris, & Wright, Susan (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22–28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Slavin, Robert E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stenhouse, Lawrence (1983). *Authority, education and emancipation*. Heinemann.
- Swennen, Anja, Leite, Carlinda, & Lopes, Amélia (2024). Formação de professores: Construindo uma agenda para o século XXI. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.921>
- Thomas, Gary, & Pring, Richard (Eds.). (2004). *Evidence-based practice in education*. McGraw-Hill Education.
- Torres, Carlos Alberto (2011). *Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses*. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 153–173.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2011.616340>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Universidade de Lisboa. (2023). *Plano estratégico 2023 a 2027*. Universidade de Lisboa.
<https://www.ulisboa.pt/documento/plano-estrategico-2023-2027>
- Universidade do Minho. (2013). *Plano estratégico UMinho 2020: Crescimento sustentado para cumprir o futuro* [versão VP1]. Universidade do Minho. <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Plano%20estratgico/UMINHO-2020.pdf>

- Universidade do Minho. (2024). *Relatório de atividades e contas separadas 2023*.
https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Planos-e-Relatorios/RelatoriosAtividadesContas/Relatorio_Atividades_Contas_Separadas_UMinho2023.pdf
- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. (2019). *Plano de desenvolvimento institucional 2019-2028*. Unesp. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2db15c35-0807-4507-b117-efb21cb6ccb0/content>
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2018). *Plano de desenvolvimento institucional 2018-2023*.
 Universidade Federal de Minas Gerais. <https://www.ufmg.br/app/uploads/2025/08/PDI-UFGM-2018-2023.pdf>
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2024). *Plano de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Minas Gerais: PDI 2024-2029*. Universidade Federal de Minas Gerais.
<https://www.ufmg.br/app/uploads/2025/08/PDI-UFGM-2024-2029.pdf>
- University College London. (2022). *Strategic plan 2022-2027*. UCL.
<https://www.ucl.ac.uk/about/sites/about/files/2025-11/UCL-strategic-plan-2022-27.pdf>
- University of Helsinki. (2021). *Strategic plan of the University of Helsinki 2021–2030: With the power of know-ledge – for the world*. University of Helsinki. <https://www.helsinki.fi/en/about-us/strategy-economy-and-quality/strategic-plan-2021-2030/strategic-plan-of-the-university-of-helsinki>
- Vieira, Carlos Eduardo, Amorim, António Carlos, Bellochio, Claudia R., Pizzi, Laura Cristina, Andrade, Marcelo, Passegi, Maria Conceição, & Miranda, Marília G. (2016). Editorial. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 7–11. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216401>
- Vilhena, Ricardo (2024). Uma visão pedagógica das TIC sob o papel do professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24045. <http://doi.org/10.21814/rpe.34486>
- Whitty, Geoff (2006). Education(al) research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), 159–176. <https://doi.org/10.1080/01411920600568919>
- Winkler, Christa E., & Wofford, Annie M. (2024). Trends and motivations in critical quantitative educational research: A multimethod examination across higher education scholarship and author perspectives. *Research in Higher Education*, 65, 1368–1394. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09802-w>
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education’s promise*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- Zeichner, Kenneth M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice- teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1–13. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90011-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90011-5)
- Zeichner, Kenneth M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.
- Zeichner, Kenneth M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

ANEXO 1

Matriz interpretativa / análise de conteúdo

Documento	Contexto	Conceitos organizadores	Representação do/a investigador/a	Dispositivos de regulação	Tensões identificadas	Subcategorias emergentes	Nota interpretativa
Instituição/Organismo	Portugal	Impacto	Técnico	Métricas	Normatividade institucional x conhecimento situado	Impacto mensurável	Articular o documento com o quadro teórico
Ano	Brasil	Excelência	Perito	Rankings		Visibilidade institucional	
Tipo de documento	Moçambique	Inovação	Agente de mudança	Indicadores de produtividade	Impacto social x relevância social	Tensões ético-políticas	Explicitar o padrão ou a variação
	Internacional	Relevância social		Avaliação por desempenho	Internacionalização x contextos locais	Instrumentalização da investigação	Indicar contradições internas no discurso
		Evidência					
		Qualidade			Performatividade x autonomia epistemológica		