

Maria Teresa Estrela*

Com a publicação deste quarto número de *«Investigar em Educação»* — o último da responsabilidade desta equipa editorial — completa-se uma primeira etapa da vida da Revista da S.P.C.E. Por isso, neste momento de passagem de testemunho, impõe-se uma reflexão, o mais distanciada que a nossa implicação o permita, sobre o caminho percorrido.

Para melhor contextualizar essa reflexão, começemos por recordar que a criação da Revista obedeceu a um desiderato algo ambicioso: o de ocupar um espaço próprio e não concorrencial com outras revistas nacionais, promovendo a síntese da investigação científica educacional realizada no nosso país nos últimos anos, em áreas em que tenha sido significativa em termos de volume, relevância social e inovação. Pretendia-se, assim, difundir o conhecimento da investigação portuguesa, por vezes tanto mais ignorada quanto mais é conhecida a investigação estrangeira, e favorecer a comunicação entre investigadores com interesses afins. Pensávamos, assim, facilitar a eventual criação de redes formais e informais de investigação e intercâmbio. Carecemos, no entanto, de dados que nos permitam avaliar até que ponto esse objectivo foi realizado.

Como se esclareceu no Editorial do primeiro número da Revista, a organização dos artigos por temas e não por áreas disciplinares constituiu uma opção do Conselho Editorial. Se esta opção, discutível como todas as opções, comportava o risco de esbater fronteiras disciplinares, não facilitando, talvez, a afirmação identitária das Ciências da Educação, salvaguardava a possibilidade de construção de uma visão pluridisciplinar e mesmo multi-referencial que a natureza multi-dimensional do campo educativo postula. A abertura

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

paradigmática e metodológica, não discriminando paradigmas e correntes de investigação, e o respeito tácito pela liberdade académica dos autores dos artigos na selecção e organização do material reunido sobrepôs-se à veleidade de qualquer orientação normativa uniformizadora, que poderia revelar-se constrangedora em relação a áreas temáticas com características, níveis e tempos de desenvolvimento diferenciados. E, além de constrangedora, poderia aparecer como arbitrária, pois se a revisão dos trabalhos de investigação, nas diferentes disciplinas, se tem constituído como um tipo específico de investigação, "por seu direito próprio" (Fieldman, 1980, citado por Cooper e Lindsay, 2002:318), parece-nos que no campo educacional, não tem conhecido, tanto quanto nós saibamos, grandes avanços na teorização e inovação dos seus procedimentos. Sobretudo no nosso país, têm faltado reflexões e debates sobre os problemas suscitados pela integração da investigação educacional. Constitui, portanto, um campo aberto à construção e ao debate, para o qual esta Revista poderá vir a dar contributos apreciáveis.

Note-se que ao promover a elaboração de sínteses de investigação não se visava propriamente a elaboração de meta-análises, no sentido restrito que lhe conferiu Glass. Isto é, o de tratamento estatístico de um conjunto de resultados de estudos individuais em ordem à sua integração num todo coerente (Guimarães e Melo, 1986:74), tratamento esse que foi adquirindo sofisticação crescente nos últimos quinquênios. Reduzir as sínteses de investigação a meta-análises quantitativas parece-nos bastante limitativo e redutor, sobretudo numa época em que avultam as investigações de teor qualitativo, de carácter não nomotético e interessadas na captação dos fenómenos na sua singularidade e totalidade. Consequentemente, parece-nos especialmente delicada a comparação de resultados de investigação de fenómenos fortemente contextualizados. Os paradigmas anti-positivistas da investigação só poderão, assim, acentuar o carácter imperfeito das comparações de fenómenos irrepetíveis e complexos, já denunciado por Flanders, em 1977, na crítica feita à revisão de Rosenshine de estudos quantitativos de variáveis ligadas à eficácia do ensino. Carácter imperfeito que se acentua ainda mais quando essas comparações carecem do rigor, recomendado por aquele autor, na definição conceptual do problema da investigação, de unidades de análise, de variáveis de curto e longo termo, de contextos transversais e longitudinais, de parâmetros prévios e operacionalizados para cada situação... (Flanders, op. cit.)

Convenhamos que não é nada fácil obedecer a todas estas exigências de rigor. Mas sem elas, parece-nos que o aparato científico dos métodos estatísticos, por mais sofisticado que seja, só criará uma ilusão de cientificidade ao escamotear a incomparabilidade daquilo que não é rigorosamente comparável. Por isso, as nossas pretensões, talvez não muito explícitas, iam no sentido de meta-análise enquanto sínteses descritivas/interpretativas da investigação e foi nesse sentido que os autores dos artigos constantes nos diversos números da Revista o entenderam. E se aparecem aspectos quantitativos nos artigos sobre as investigações inventariadas, eles não incidem sobre os resultados da investigação, nem originaram os procedimentos e os tratamentos estatísticos que caracterizam a meta-análise, no sentido restrito do termo. Com isto não pretendemos dizer que as sínteses descritivas dispensem critérios de rigor, previamente definidos, em grande parte idênticos aos atrás enunciados. Contudo, consentem critérios mais latos de operacionalização de variáveis, uma vez que se encontram libertas da exigência de redução a parâmetros quantificáveis e testáveis em termos de significação estatística. Nesse sentido, parece-nos justificável a opinião de Hammerselay e Foster (2002) ao considerarem que a credibilidade da investigação fica mais assegurada quando se considera uma área de investigação no seu conjunto e não alguns aspectos separadamente. Por isso, a noção de programa enquanto «grupo de estudos de investigação unido por regras metodológicas comuns» que Fenstermacher (1994:6) empresta de Lakatos (1970) para estruturar o seu artigo de revisão sobre o conhecimento produzido pela investigação sobre o ensino, parece-nos constituir um princípio organizativo de valor operacional.

Após esta evocação dos princípios orientadores que presidiram ao nascimento de "Investigar em Educação", que nos parece necessária sobretudo para os leitores menos familiarizados com a Revista, passemos à análise do caminho percorrido, organizando-a em dois pontos que, embora, igualmente relevantes, serão objecto de diferente desenvolvimento: o 1º ponto refere-se à natureza das sínteses realizadas e aos pressupostos que lhe estão subjacentes; o 2º ponto refere-se à imagem da investigação educacional que essas sínteses reflectem.

1º Quanto às sínteses realizadas

Os quatro números publicados com regularidade anual nos três primeiros anos, um pouco menos no quarto, constituem um repositório valioso da investigação realizada em Portugal sobre um grande número de campos temáticos, cuja actualidade e pertinência teórica e social nos parecem indiscutíveis. Os artigos que os constituem permitem-nos uma panorâmica já bastante ampla, embora ainda incompleta, da investigação educacional mais relevante que se faz no nosso país. Eles são fruto de um trabalho diligente e cuidadoso dos autores dos artigos, tanto mais de realçar quanto os prazos concedidos para tarefa de tamanha envergadura foram relativamente escassos e, talvez, por isso, alguns dos artigos solicitados não chegaram a aparecer. O que nos deverá levar a reflectir se não se deverá optar por uma revista híbrida, em que se possam incluir, além das revisões temáticas, alguns artigos específicos que possam ilustrar melhor a investigação feita dentro dos temas em revisão.

Vejamos então que características apresentam esses artigos no seu conjunto.

Sem qualquer intuito avaliativo, um olhar atento poderá isolar algumas características gerais que poderão constituir matéria de reflexão para aqueles que se interessem pelas sínteses da investigação e para os futuros conselhos editoriais desta revista.

As sínteses da investigação apresentadas nos artigos dos quatro números da Revista dão-nos conta quer da literatura publicada, quer de uma parte da literatura não publicada, constituída por dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Este aspecto constitui, em nossa opinião, um dos méritos das revisões empreendidas pelos diferentes autores. Embora a sua inventariação em revisões da literatura não seja consensual, a sua inclusão parece-nos totalmente justificada, porquanto é nela que encontramos alguma da melhor investigação que se faz entre nós, mas que por razões várias não teve oportunidade de publicação. Por isso, chamar a atenção para ela, não a deixando esquecer, torna-se especialmente relevante. Embora reconheçamos que o facto de ter passado pelo crivo de júris académicos nem sempre constitui por si só garantia de qualidade dá, apesar de tudo, pelo número de pessoas que um júri envolve e se constituído por critérios de especialidade, tantas ou maiores garantias que os *referees* de muitas revistas. Por outro lado,

é forçoso admitir que o critério de inclusão das dissertações e teses pode ter introduzido alguns elementos de desequilíbrio na inventariação do material produzido ao privilegiar as universidades como lugar institucional de produção do conhecimento científico em eventual detrimento de outras instituições.

Analisando os artigos publicados em "Investigar em Educação", temos de reconhecer que os princípios, atrás expostos, da orientação da Revista não foram inócuos nas suas consequências e a impressão forte que se destaca da leitura do conjunto dos artigos publicados, independentemente do juízo de valor que o leitor possa fazer da sua qualidade intrínseca, é a de heterogeneidade. Heterogeneidade que não foi atenuada pelo facto da elaboração das sínteses, encomendadas a autores vários, não provir de uma solicitação dos poderes políticos, susceptível de gerar diversas interpretações quanto aos seus destinatários e às suas finalidades, mas provir, sim, de uma revista científica editada por uma sociedade científica. Nessa medida, circunscrevia à partida os seus destinatários privilegiados e o campo dos seus fins e interesses, o que poderia ter funcionado como princípio unificador de critérios e valores inerentes à cultura da comunidade científica dos investigadores portugueses situados neste aqui e agora. Ora não foi isso que se verificou. Decerto que encontramos alguns traços de homogeneidade de que são exemplos:

- o recurso à terminologia em uso dentro das áreas específicas de investigação, optando-se, portanto, por uma linguagem especializada;
- a preocupação visível de se conseguir a exaustividade possível dentro dos critérios de selecção previamente definidos e dos circunstancialismos de tempo e de acessibilidade aos materiais;
- a não-exclusão de trabalhos em função de critérios pré-definidos de qualidade, furtando-se assim a uma das principais finalidades mas também a uma das principais dificuldades das sínteses e ao ónus que comportam se se separar a investigação relevante da irrelevante, a que tem qualidade daquela que a não tem em relação com os critérios de cientificidade inerentes aos paradigmas aceites pela comunidade científica. E se é compreensível e aceitável este procedimento numa experiência que começa, será de ponderar se não se deverão introduzir critérios mais apurados de selecção do material reunido.

Pesem embora estes traços de homogeneidade, a heterogeneidade parece-nos dominante e ela manifesta-se em aspectos vários, como os seguintes:

- maior ou menor preocupação na definição dos conceitos utilizados e na explicitação das questões a que a síntese da investigação procura responder;
- carácter mais pontual ou mais sistemático de enquadramento da investigação portuguesa na investigação internacional;
- diferentes horizontes temporais da revisão da literatura, aspecto relevante para a consistência da síntese, que tendem a fixar-se maioritariamente nos últimos dez anos mas podem, também, abranger os últimos quinze e excepcionalmente recuar ainda mais no tempo;
- conceitos diferentes de revisão explícitos ou implícitos nos artigos produzidos, visando especificamente a identificação da natureza da produção e o seu lugar institucional e/ou a identificação das problemáticas mais tratadas, a que se junta ou não a preocupação de caracterização sucinta dos quadros teóricos e metodológicos circunscrevíveis; podendo ainda tomar-se o conceito de mapeamento como elemento estruturante do trabalho de revisão e como meta a atingir, na medida em que situa os actores e as suas dinâmicas em espaços institucionais. «Mapear entidades [e] as suas distâncias conceptuais (...) é prosseguido com o objectivo de elucidar posições, identificar as relações entre estas entidades e explorar a convergência e a divergência dessas ideias» (Stromquist, 2001 citado por Araújo, 2002:103). Se bem que H. Araújo considere que essa meta não foi atingida no trabalho exploratório que deu origem ao seu artigo, parece-nos importante sublinhar as potencialidades do conceito como um dos possíveis caminhos a aprofundar no futuro;
- conotações diferentes do termo investigação subjacente à selecção do *corpus* de análise, revelando toda a polissemia do termo investigação e ditando critérios diferentes de triagem do material localizado. Assim, ao lado de artigos que excluam trabalhos de reflexão/divulgação, centrando-se na investigação canónica (enquanto procura de resposta a uma questão que é objecto de problematização à luz de uma teoria, recolha sistemática e organizada de dados através de metodologias adequadas e discussão de evidências sujeitas à discussão de

pares), mas sem excluir, no entanto, a investigação-acção que obedeça a estes requisitos metodológicos, encontramos outros artigos em que coexistem estudos de diferente natureza, por vezes baseados em conceitos muito latos de investigação e de investigação-acção como procura de resposta a problemas ou enquanto exercício de reflexão ou erudição. Essa latitude concedida ao conceito leva, por exemplo, a incluir na revisão da literatura trabalhos de mera descrição das práticas de ensino, dentro de preocupações mais praxeológicas do que científicas.

Esta polissemia do termo investigação na Revista da S.P.C.E. parece-nos merecer alguma reflexão, pois a delimitação do conceito de investigação numa revista emanada de uma associação científica não é uma questão de somenos importância. Deveria, por isso, ser objecto de um amplo debate dentro da Sociedade, pois a investigação de que se faz eco projecta uma imagem pública sujeita a olhares críticos. Por isso, dessa delimitação dependerá muito a credibilidade que nos tem sido frequentemente negada pela comunidade científica em geral, por vezes em termos bem duros e para o que talvez tenhamos contribuído com o nosso auto-centrismo, com o comodismo que nos leva à falta de debate interno e a atitudes que oscilam entre o autismo e a vitimização.

Julgamos que a credibilidade da investigação educacional só pode conquistar-se com uma política de exigência e de rigor na investigação, rigor que começa na definição de critérios de distinção do que é ou não é investigação científica. Rigor que alguns menosprezam em nome de um antipositivismo radical e, parece-nos, mal compreendido. Ora, o rigor não é uma questão de paradigma, pois cada paradigma origina os seus próprios critérios de rigor e de cientificidade. Basta pensarmos nos critérios definidos por Guba e Lincoln (1989) para a investigação que designam (impropriamente, em minha opinião) de naturalista, de carácter interpretativo e qualitativo, para constatararmos que se tornam bem mais pesados que os da investigação positivista, explicativa e quantitativa, porque mais complexos e menos operacionais. Mesmo a investigação dos práticos sobre as suas práticas está sujeita a critérios de validade e transferabilidade do conhecimento construído, como aqueles referidos por Zeichner e Noffle (2002:77, baseados em Stevenson, 1996).

É certo que o chamado pós-modernismo, enquanto faceta cultural da pós-modernidade, combinando a época das incertezas e o relativismo dominante, dificulta a tarefa de delimitação dos vários tipos de conhecimento e confere nova actualidade à discussão sobre a continuidade ou a ruptura epistemológica entre conhecimento vulgar e conhecimento científico, abrindo-se a formas menos canônicas de validade da investigação (Lalther, 2001). No entanto, mesmo as posições que tendem a reduzir as ciências sociais a um universo discursivo de carácter retórico reclamam-se de novas gramáticas. Metáfora certamente não inocente que, sob a sua carga simbólica, só pode querer exprimir (ainda que o resto do discurso o negue) a necessidade de regras, sem as quais o arbitrário se instalaria e se cairia em jogos de linguagem anárquicos perturbadores da comunicação. Necessidade de regras que muitas vezes se nega, não em razão da lógica, mas da política, no seu sentido lato, ou da ideologia, levando a uma atitude de luta contra o poder (pretensão ou real) de quem tem a possibilidade ou a legitimidade de definir essas regras. O que não deixa de levar a posições contraditórias quando não aporéticas dos universitários, sobretudo da área das Ciências Sociais: por um lado, e enquanto universitários, são detentores e produtores de um saber designado de científico (sem o qual não teriam lugar na universidade, perderiam a sua identidade profissional e parte do seu "poder de dizer"). Por outro lado, e falando como especialistas de um campo disciplinar, denunciam e negam esse mesmo saber pelas desigualdades que gera, mas arrogam-se ao mesmo tempo o direito de "reconhecer" o valor do conhecimento dos práticos e dos cidadãos comuns e de os orientar na senda da reflexividade, como se esse valor dependesse da validação dos académicos. E, no mundo da educação, essa contradição é ainda maior, pois não nos cansamos de lamentar que os poderes políticos não ouçam a nossa voz (de cientistas, evidentemente...) e que, prontos a reconhecer a legitimidade e a validade de todos os saberes práticos, continuemos a lamentar que todos em geral, alunos, pais, autarcas, políticos, cidadãos letrados e iletrados se considerem especialistas em educação e desvalorizem o saber dos académicos.

Se aparentemente nos desviámos do assunto, foi com o intuito de dar maior ênfase à necessidade de um debate epistemológico dentro da SPCE e que leve à clarificação do que é e não é investigação científica no campo da educação. Sem medo de nos confrontarmos com as nossas próprias contradições de seres que se reconhecem

simultaneamente situados e condicionados pela História, mas com capacidade de agir sobre ela. Sem medo de nos confrontarmos com as ambiguidades epistemológicas que se ligam ao nascimento e à dificuldade de afirmação das Ciências da Educação e da nossa própria entidade. Sem medo das incertezas que se ligam a paradigmas que emergiram no último século, como os de investigação-acção postulando um outro tipo de relações entre investigadores e práticos e entre a investigação de uns e outros. E a clarificação destas relações parece-nos particularmente pertinente, visto que “qualquer campo disciplinar ou de conhecimento é um construído histórico, mas também evidentemente um campo de forças” (Ruano-Borbalan, 2002:25). Um campo de forças que, no caso da investigação educacional, é constituído por diversos campos tensionais que Maria do Céu Roldão caracterizou no último Congresso da SPCE. E entre eles conta-se precisamente aquele que a autora considera o “paradoxo central” das Ciências da Educação e consiste na “produção bicéfala do saber em educação: *locus* investigativo versus *locus* da prática profissional”. Esse bicefelismo configura (...) “um universo dicotómico de dois saberes distintos que divergem na sua natureza, construção e uso e apenas aparentam aproximar-se por uma única via — a discursiva. O que em parte explica a hegemonia da retórica no plano educacional e educativo (...)” (Roldão, 2005, em publicação).

É justamente esta hegemonia da retórica, onde se amalgamam discursos de natureza diferente que tem dado (má) visibilidade social à investigação educacional, tornando-a alvo fácil de todas as críticas e fragilizando a credibilidade das Ciências da Educação. E parece-nos que de nada valeria renunciar ao epíteto de Ciências da Educação para abraçar o de educação, pois isso não viria resolver o problema da natureza do conhecimento que a instituição universitária é suposto produzir e difundir. Pelo contrário, ainda mais o confundiria.

Por isso, enquanto o debate cuja urgência defendemos não tiver lugar, ousa propor que os autores dos futuros artigos da Revista Investigar em Educação considerem a possibilidade de organizarem a informação recolhida segundo a sua natureza, não pretendendo com isto nenhuma espécie de hierarquização: estudos filosóficos, estudos empíricos de investigação no seu sentido restrito, isto é, que respeitam os principais critérios de cientificidade inerentes a cada paradigma; estudos de meta-análise e de síntese que, como atrás se disse, tendem hoje a constituir um campo científico com as suas

problemáticas próprias e metodologias específicas; a descrição de práticas; os estudos subsidiários da investigação abrangendo os de divulgação (de autores, de conceitos, de resultados provenientes da investigação científica; os estudos de carácter reflexivo (sobre aspectos da realidade, sobre a legislação...) incluindo neles a teorização ideológica e política da educação.

2º Quanto à investigação inventariada

A investigação inventariada nos diversos artigos abrangidos pelos quatro números da "Investigar em Educação" permite-nos obter uma panorâmica onde se recortam diferentes horizontes de indagação desenhados por uma mescla de paradigmas e onde se poderão vislumbrar pontos altos e depressões, tonalidades de luz e sombra. Numa mesa-redonda do último Congresso da SPCE, apresentámos a imagem global e as imagens específicas que se destacam dessa investigação quando captadas pelos ângulos da identidade das Ciências da Educação, dos conceitos subjacentes de investigação, da epistemologia e metodologias orientadoras, da validade da investigação. Como essa comunicação irá ser publicada proximamente nas Actas do Congresso, para evitar repetições, limitar-nos-emos a referir sucintamente o balanço mais geral feito, sem me deter, portanto, na análise dos aspectos específicos acabados de mencionar.

Se tivermos em consideração o grande número dos trabalhos inventariados e dos investigadores neles envolvidos, a variedade e pertinência social dos temas abordados, a abertura a diferentes paradigmas e metodologias, o enquadramento em linhas de investigação internacional, fica-nos uma imagem de um campo de investigação relativamente jovem (os mestrados em Ciências da Educação ou em Educação que incrementaram e democratizaram a produção da investigação datam de meados dos anos 80), mas de um campo dinâmico. Contudo, dessa imagem desprende-se simultaneamente uma impressão de fragilidade que, de um modo geral, confirma o diagnóstico feito por L. Lima no Editorial do número 2 de "Investigar em Educação". De entre os elementos que compõem esse diagnóstico, relembramos apenas os seguintes: ligação estreita à obtenção de graus académicos a que falta muitas vezes "uma lógica colectiva, objectivos de médio e longo prazo, linhas de investigação

que confirmam unidade e sentido às actividades desenvolvidas”; grau insuficiente de internacionalização; inexistência de debate e de discussão de critérios de avaliação de pesquisa (Lima, 2003: 8-9). Poderia acrescentar-se a colagem à investigação internacional originando autênticas modas de temas e metodologias, a falta de questionamento prévio dos quadros teóricos e da sua aplicabilidade às realidades locais.

Este diagnóstico, aparentemente pessimista, não pode levar-nos a desvalorizar a qualidade intrínseca de muitos trabalhos que alimentaram as sínteses que nos foram apresentadas, mas devemos tomá-lo como um alerta que nos leve a enveredar por vias mais fecundas e a procurar caminhos de superação. E eles passarão sem dúvida, pela instauração de um diálogo franco e despido de preconceitos entre as várias instituições que se dedicam à investigação educacional, discutindo critérios de avaliação de investigação, elaborando projectos em comum que rentabilizem os esforços individuais e institucionais e dêem maior visibilidade exterior à investigação que se faz em Portugal. Se somos capazes de cooperar em projectos internacionais, por que não temos a mesma abertura e disponibilidade para cooperarmos em projectos inter-institucionais? E não poderia ser uma das funções da SPCE criar as condições para que esse debate se faça e do qual poderia resultar a identificação de convergências que levassem a uma maior cooperação entre os investigadores e as instituições?

São questões que deixamos aqui como um desafio à SPCE, não enquanto entidade abstracta, mas enquanto sociedade composta por todos os seus membros envolvidos numa responsabilidade comum e solidária.

Portanto a resposta diz respeito a todos e a cada um de nós.

Passemos, finalmente, à apresentação deste número que comporta um elemento de inovação em relação ao formato inicial, pois inclui uma entrevista feita ao Professor Jürgen Schriewer solicitada pela nossa Revista e conduzida por Ana Isabel Madeira, que também transcreveu e traduziu o texto a partir do francês. A ambos os melhores agradecimentos por esta colaboração por Ana Isabel Madeira, a solicitação da nossa Revista.

O primeiro artigo visa um tema sempre actual que carece de uma investigação contínua. As medidas normativas referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos promulgadas ao longo dos últimos

quinze anos deveriam ter induzido, supunha-se, uma grande transformação de concepções e práticas neste domínio. Por isso, originaram uma vasta gama de trabalhos de investigação. Considerando a avaliação como prática contextualizada que envolve representações, crenças e valores de professores e alunos, Carlos Barreira e Jorge Pinto seleccionam no seu artigo um conjunto de trabalhos empíricos e artigos descritivos, cuja metodologia e foco caracterizam, a fim de salientar os principais conhecimentos emergentes da investigação e alguns problemas persistentes. Uma das conclusões a reter é que as alterações legislativas não se traduziram por mudanças correspondentes nas práticas de avaliação dos professores.

O artigo de Albano Estrela e colaboradoras começa por evocar a principal legislação portuguesa sobre a formação contínua que criou as condições da sua difusão e, indirectamente, as da sua investigação. Para além de nos darem conta das dificuldades de constituição e de análise do corpus documental recolhido, os autores categorizam os campos temáticos que mais têm suscitado a atenção dos investigadores e salientam o carácter descritivo e exploratório da grande maioria dos estudos realizados. As conclusões e recomendações que os autores da investigação recenseada tiram dos seus trabalhos tendem a convergir no sentido da defesa de uma formação centrada nas situações de trabalho, de maior autonomia dos formandos, de identificação de necessidades de formação e de estratégias flexíveis e cooperativas de formação.

O artigo de Isabel Chagas e Teresa Oliveira faz uma revisão da literatura sobre o ensino de Biologia publicados nos últimos quinze anos assente em grande variedade de fontes bibliográficas. O artigo é estruturado através das várias categorizações de análise detectadas a partir da identificação dos temas de investigação, tão variadas como, por exemplo, metodologias de ensino, linguagem e comunicação ou educação ambiental. Tendo identificado lacunas de investigação, as autoras esboçam um quadro de investigação, potencialmente enriquecedor da construção do conhecimento nesta área que passa, entre outros aspectos, pelo aprofundamento de alguns temas e variação metodológica.

A entrevista concedida por J. Schriewer mereceu a Ana Isabel Madeira o destaque, a jeito de título, de uma opinião daquele investigador: "Se as Ciências da Educação não conseguirem impor-

se como disciplinas de investigação rigorosas, estarão ameaçadas no longo prazo". Julgamos que esta afirmação de Schriewer não podia ser mais oportuna vindo reforçar as preocupações que exprimimos ao longo deste editorial.

A entrevista concedida por J. Schiwer mereceu a Ana Isabel Madeira o destaque, a jeito de título, de uma opinião daquele investigador: "Se as Ciências da Educação não conseguirem impor-se como disciplinas de investigação rigorosas, estarão ameaçadas a longo prazo". Esta afirmação de Schiwer não poderia ser mais oportuna, vindo reforçar as preocupações expressas ao longo deste editorial.

Para fecharmos este editorial, resta-me desejar o maior sucesso à equipa que passará a ter a seu cargo a orientação da revista da SPCE e cumprir um dever da gratidão exprimindo o nosso maior reconhecimento

- aos autores dos textos que se empenharam num trabalho difícil e ingrato mas de indiscutível utilidade;
- aos consultores que avalizaram os artigos publicados e deram sugestões que os enriqueceram;
- à Direcção da SPCE pela confiança testemunhada;
- aos membros do Conselho Editorial pelo verdadeiro trabalho de equipa que nos permitiram realizar, em que a troca de ideia franca e a procura de consensos foi uma realidade;
- à mestre Marília Rocha que assegurou muito do trabalho necessário à publicação da revista.

Referências

- Cooper, H. M. & Lindsay, J.J. (2003). Research Synthesis and Meta-analysis. In Bickman e D.J.Rog (ed.), *Handbook of Applied Social Research Methods*. Santo António do Texas: Sage. XXX
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching, *Review of Research in Education*, 20, 3-55.
- Flanders, N. (1977). Knowledge about teachers' effectiveness, *British Journal of Teacher Education*, 3 (6), 3-25.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Évaluation*. Newbury Park, C. A.: Sage.
- Guimarães, H.M., Moreira, L. e Melo, I. (1986). A Meta-análise em Questão: Um Frente a Frente. *Revista de Educação*, 73-78.

- Hammersley, M (2002). A Review of Review: Structure and Function in Reviews of Educational Research (Written with Peter Foster). In M. Hammersley (ed), *Educational Research: Policy – making and Practice*. Londres: Paul Chapman.
- Lather, P. (2001). Validity as an Incitement to Discourse: Qualitative Research and the Crisis of Legitimation. In V. Richardson (Ed.). (ed) *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition, pp. 241-250). Washington: American Education Research Association.
- Zeichner, K. e Noffle, S. E. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson. (Ed.) (ed), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition, Washington: American Education Research Association.