

SOCIOLOGIA ON LINE

Artigo

2025, n.º 40 [Número Especial], e2025405, pp. 1-30

<https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2025.40.5>

Normas de submissão:

<https://revista.aps.pt/pt/normas-autores/>



<https://revista.aps.pt/pt/inicio/>

O (NÃO) LUGAR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TORNO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIA

THE (MISSING) PLACE OF SOCIOLOGY OF EDUCATION IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE PRODUCTION FOR EVIDENCE-BASED POLICIES AND PRACTICES

Susana Batista

FUNÇÕES: Conceptualização, Investigação, Metodologia, Redação do rascunho original, Redação - revisão e edição

AFILIAÇÃO: NOVA FCSH, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA). Av. de Berna, 26 C, 1069-061 Lisboa, Portugal

E-mail: susanabatista@fcsch.unl.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2545-4538>

Lia Pappámikail

FUNÇÕES: Conceptualização, Investigação, Metodologia, Redação do rascunho original, Redação - revisão e edição

AFILIAÇÃO: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Life Quality Research Center - CIEQV. Complexo Andaluz, Apartado 279, 2001-964 Santarém, Portugal

E-mail: lia.pappamikail@ese.ipsantarém.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1306-1059>

Eva Gonçalves

FUNÇÕES: Investigação, Metodologia, Redação do rascunho original, Redação - revisão e edição

AFILIAÇÃO: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UIDEF. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal

E-mail: eva.goncalves@ie.ulisboa.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-4310>

Resumo: A articulação entre o conhecimento científico e a melhoria de práticas e políticas coloca-se com particular premência na educação, sob o movimento da educação baseada em evidências. Não alheio a críticas, esse movimento tem o potencial de reconfigurar o campo investigativo, nos seus objetos, aspetos metodológicos, ou quadros teóricos. Através de uma *scoping review* da literatura publicada nos últimos dez anos, este artigo procura mapear e analisar criticamente a produção científica sobre práticas e políticas educativas baseadas em evidência, com especial atenção ao contributo da sociologia da educação.

O *corpus* (N=619) é marcado pela diversidade disciplinar, com destaque para o domínio da educação inclusiva e para as revisões da literatura com o objetivo de informar políticas ou práticas. A análise à pluralidade

das palavras-chave (n=2465) revelou o predomínio da palavra “*evidence*” como prova e legitimidade face às outras terminologias, sublinhando o seu uso instrumental, o que também ficou patente pela expressão considerável de abordagens tecnocráticas. Face ao reconhecimento do relativo silêncio da Sociologia neste debate, um recorte do *corpus* a referências que mobilizam perspectivas críticas (n=180) permitiu-nos identificar três lógicas distintas dos objetivos de investigação: uso da evidência na prática/ política; crítica aos métodos de investigação; e modelos para refletir e avaliar práticas e políticas.

A discussão permite-nos perspetivar o lugar que uma agenda de investigação sociológica poderia assumir, promovendo a reflexividade, instigando compromissos, questionando e contextualizando evidências e colocando-as ao serviço de uma educação comprometida com princípios de equidade e justiça social.

Palavras-chave: educação, evidências, políticas, práticas.

Abstract: The articulation between scientific knowledge and the improvement of practices and policies is particularly crucial in education, under the movement of evidence-based education. Not immune to criticism, this movement has the potential to reconfigure the research field—its objects, methodological aspects, or theoretical frameworks. Through a scoping review of literature published in the past ten years, this article aims to map and critically analyze scientific production on evidence-based educational practices and policies, with special attention to the contribution of the sociology of education. The corpus (N=619) is marked by disciplinary diversity, with particular emphasis on the field of inclusive education and literature reviews aimed at informing policy or practice. The analysis of the plurality of keywords (n=2465) revealed the predominance of the term “*evidence*” as proof and legitimacy over other terminologies, highlighting its instrumental use, which was also evident in the significant presence of technocratic approaches. Given the relative silence of Sociology in this debate, the selection of a subcorpus of references that mobilize critical perspectives (n=180) allowed us to identify three distinct logics in research objectives: the use of evidence in practice/policy; critique of research methods; and models to reflect on and evaluate practices and policies.

The discussion enables us to envision the role a sociological research agenda could play—promoting reflexivity, encouraging commitments, questioning and contextualizing evidence, and putting it at the service of an education committed to principles of equity and social justice.

Keywords: education, evidence-based, policies, practices.

Introdução

O campo de investigação em educação é particularmente profícuo. Compreender as dinâmicas de aprendizagem, das instituições, atores e recursos com vista ao cumprimento dos desígnios normativos que guiam os investimentos na Educação por parte de Estados, Comunidades, Famílias e Estudantes, constitui um terreno em permanente ebulição e escrutínio público, também por via da ação política que nele interfere com vista à sua melhoria, ou seja, eficácia e eficiência. A ação política, mas também a ação pedagógica entendida num sentido amplo, não só não é indiferente aos achados científicos, como cada vez mais neles se apoia para se justificar, materializando aquilo que se convencionou chamar políticas e práticas baseadas

em evidência. Para além de mapear, caracterizar e explicar, a ciência passa também a fundamentar e validar as práticas e políticas.

A definição de agendas de investigação é indissociável da visibilidade de certos problemas sociais, paradigmas e linhas de investigação, mas também obedece às prioridades ditadas por agências financiadoras e políticas, às dinâmicas profissionais e organizacionais, entre outras, o que contribui para configurar o quê, quando e onde se publica o conhecimento científico. Neste quadro, importa questionar como o movimento da educação baseada em evidências influencia o campo científico de investigação em educação e, em particular, que papel assume a Sociologia da Educação neste contexto. Em que medida a valorização crescente das políticas e práticas baseadas em evidência introduziu uma nova forma de positivismo em educação? A investigação neste campo tem contribuído para uma transição para um modelo tecnocrático da educação (Biesta, 2007)? Que lugar ocupam as perspetivas críticas na produção científica?

Através de uma revisão de literatura, propomo-nos elaborar um retrato matizado da produção científica no domínio da educação em revistas indexadas nos últimos 10 anos, no que diz respeito às práticas e políticas educativas baseadas em evidência. Após enquadrar a discussão em torno deste movimento e do seu impacto na produção científica, apresentamos a metodologia adotada para recolher, selecionar e analisar o *corpus*. A terceira parte apresenta e discute os resultados obtidos: num primeiro momento baseando-se em todas as referências selecionadas e posteriormente através de um recorte àquelas que mobilizam perspetivas críticas.

Enquadramento

Da força ao questionamento da educação baseada em evidências

É no contexto de uma sociedade confrontada com desafios sociais e políticos complexos, prioritários e em constante mudança que, mais do que nunca, se procura o conhecimento técnico-científico de peritos (Giddens, 1992). No centro da ação social, a valorização do conhecimento reflete a tendência de construção de sociedades cognitivas e reflexivas (Pons & Van Zanten, 2007).

A educação, tanto no plano político como no plano das práticas profissionais dos professores, não escapa a esta tendência. Neste campo, ela é influenciada ainda pela importância que assumem políticas de *accountability* (Wiseman, 2010), que atribuem maiores responsabilidades de decisão a vários níveis do sistema educativo. Vistas simultaneamente como promessas de resolução de problemas sociais

e instrumento de mudança das sociedades, as escolas vivem num contexto de escrutínio, numa “relentless pressure to perform” (Biesta, 2019, p. 1).

Assim, embora não constituam fenómenos recentes, a circulação e mobilização do conhecimento científico na política e prática educativa têm vindo a ganhar intensidade, outras configurações e até diferentes designações, consoante o foco e as prioridades em causa. Atualmente, este movimento, conhecido por *educação baseada em evidências*, é visto como uma força hegemónica global (Wescott, 2022). Como referido por Dekker e Meeter (2022), envolve, por um lado, a responsabilidade dos profissionais educativos de colocar questões, procurar evidências, avaliá-las e aplicá-las nos seus contextos e, por outro, a obrigação por parte dos investigadores na área para providenciar tais evidências.

Populares desde finais do século vinte, as expressões utilizadas para se referir a este movimento – como *research based profession* (Hargreaves, 1996), *knowledge based* ou *evidence based policy* ou ainda *knowledge use* ou *knowledge mobilization* (Levin, 2011) – ancoram-se geralmente no pressuposto da racionalidade da ação política e educativa, que utilizaria o conhecimento científico para tomar decisões e melhorar resultados (Barroso, 2011).

Noutro prisma, conceitos como *knowledge transfer* referem-se à criação de pontes para a divulgação do conhecimento científico e a sua efetiva aplicação em contextos de decisão e prática educativa (Levin, 2011). Tal remete para uma perspetiva linear e de sentido único, onde o conhecimento produzido na academia teria uma relevância sobretudo operacional e instrumental para a prática (Lindblad & Petterson, 2023). Certas iniciativas têm investido nesta questão pragmática do uso do conhecimento científico, avaliando e sintetizando resultados sobre práticas e intervenções educativas: é o caso do *What Works Clearinghouse*¹ nos Estados Unidos da América.

Entre as perspetivas que fundamentam o movimento da educação baseada em evidências destaca-se o paradigma tecnocrático, que assenta na procura das soluções mais eficazes e com provas dadas na resolução de problemas e melhoria de resultados (Wiseman, 2010). Pressupõe-se que os problemas educativos possam ser solucionados por meio de técnicas codificadas e estabilizadas, daí a tendência de privilegiar evidências do que se provou ser eficaz ou eficiente: o que funciona (Biesta, 2019). Com a incorporação da racionalidade científica na tomada de decisões e práticas educativas, em detrimento das intuições ou crenças, espera-se, assim, um aperfeiçoamento das instituições e uma melhoria dos resultados alcançados.

1 <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

Cada vez mais, o conhecimento científico em si mesmo e os instrumentos criados com base em conhecimento se constituem enquanto formas de regulação das políticas e práticas educativas (Afonso & Costa, 2011), como é o caso das sínteses sobre “o que funciona” ou mesmo a divulgação de “boas práticas,” sem se fazer em momento algum uma crítica à própria noção de “boa prática”, uma vez que contribui para mostrar o que se pode fazer e como (Barroso & Afonso, 2011; Batista et al., 2016). Mais recentemente, o mesmo pode ser dito quanto à produção de dados quantitativos e *big data* e à ideologia do dataísmo, que reforça a percepção segundo a qual esta seria a forma de obter conhecimento objetivo, preciso e neutro (Mascheroni & Siiback, 2021).

Apesar da sua natureza mais persuasiva do que formas de regulação coercivas centradas em normas (Barroso, 2011), estes movimentos não deixam de ser vistos e sentidos por alguns como tirânicos (Wescott, 2022), homogeneizadores (Barroso, 2011) ou uma ameaça ao julgamento profissional (Biesta, 2007), num contexto em que a confiança e legitimidade dos profissionais da educação já estão comprometidos. Para Azevedo (2016, p. 201), a escola tem sido “relegada a [uma] racionalização instrumental e asfixia epistemológica, [...] que a subordinam a um eficientismo técnico-económico desumanizante”.

Entre as principais críticas surgem as objeções aos termos utilizados e aos seus efeitos retóricos. O termo ‘evidência’ parece indicar uma proposição válida e definitiva (Biesta, 2007), quando o próprio conhecimento científico é provisório e refutável. Noutra aspeto, a metodologia é questionada, com o argumento segundo o qual o estabelecimento de evidências através de investigação experimental seria insuficiente para traduções mecânicas ou automáticas na prática e em situações sociais específicas (Rogers, 2009, como citado em Barroso, 2011), pondo em causa desta forma a epistemologia na base da ‘tecnociência’ (Biesta, 2010).

Outras reflexões centram-se na preponderância dos resultados mensuráveis ou do foco na eficácia e eficiência, quando a definição do que é entendido como qualidade da educação pode ser alvo de controvérsia e há aspetos que se podem valorizar durante o processo educativo, independentemente dos impactos (Biesta, 2019). Daí que Biesta (2019) proponha uma “*value-based*” education, em que os valores se sobreponham às evidências no momento da decisão. Por exemplo, considerar que um dos propósitos da educação é formar o indivíduo enquanto sujeito das suas ações, implica um olhar para além do aluno enquanto objeto da intervenção de professores.

Embora se reconheça o potencial regulatório do movimento da educação baseada em evidências, a literatura tem demonstrado como o processo de utilização ou mobilização de conhecimento científico na prática é difuso ou labiríntico (Ming

& Goldenberg, 2021; Welsh, 2021), desafiando o modelo linear e unidirecional e realçando o papel de recepção, interpretação e apropriação pelos atores locais (Batista et al., 2016).

Assim, para além do uso instrumental, identificam-se usos conceptuais (investigação que molda uma visão de problemas e soluções), usos de processo (incorporando a pesquisa no trabalho dos profissionais) ou usos simbólicos (pesquisa que valida posições, preferências ou decisões anteriores) (Welsh, 2021). A este respeito, importa mencionar como muitas vezes a tomada de decisão com base em evidências científicas é justificada por uma necessidade de legitimação do poder (Wescott, 2022) e onde são necessárias negociações com múltiplos intervenientes (Barroso, 2011). Ainda que esta exigência surja, paradoxalmente, numa era de pós-verdade (Wescott, 2022), o conhecimento científico é procurado como carimbo de validade: “the consumers of educational research results (namely, policymakers) demand research not so much for its scientific rigor but for the legitimacy that it provides” (Wiseman, 2010, pp. 2-3).

Um campo de investigação reconfigurado?

A discussão sobre a natureza da relação entre a produção científica e ação social e política é antiga. Clássicos, como Weber ([1919]2017), mostravam-se céticos quanto ao papel da atividade académica para resolver problemas sociais. Advogando por uma posição autónoma da academia e uma distinção entre os cientistas e os políticos, Weber defendia que aos primeiros cabia a tarefa de reconhecer, organizar e explicar os fenómenos, enquanto os segundos os procurariam resolver. Atualmente, a pressão pela utilidade e impacto social da investigação tem-se colocado de forma transversal ao Ensino Superior. Essa tendência é vista, por alguns, como uma ameaça à investigação fundamental e, por outros, como uma oportunidade para a academia mostrar o seu papel transformador, por via da produção de saber socialmente útil (Henriques, 2022).

Em educação, a articulação entre a investigação e a melhoria das práticas e políticas educativas está presente desde as origens da disciplina de ciências da educação (Lopo, 2021). Em Sociologia, onde também se produz investigação nesta área, alguns defendem a produção ativa de um conhecimento reflexivo que possa servir de apoio à intervenção e transformação social, ainda que não prescindindo dos protocolos científicos que o legitimam – uma ‘sociologia pública’ (Burawoy, 2005). Ora, este desígnio não deixa de comportar riscos e tensões.

A questão é que estas mutações e o debate em torno do movimento da educação baseada em evidências têm um impacto na investigação em educação – na forma como o conhecimento é produzido, bem como nas complexas (inter)relações

entre investigação, política e práticas –, incluindo na sociologia da educação (Lauder et al., 2009; Wiseman, 2010). Para além de regular as práticas e políticas educativas, este movimento regula também a própria investigação, ao condicionar agendas de investigação e financiamento (Barroso, 2011).

Como vimos, nem todas as evidências são consideradas provas científicas ou conhecimento científico válido. São privilegiados métodos associados à chamada ciência experimental (Biesta, 2007) ou modelo médico ou clínico (Biesta, 2007, 2010; Malone & Hogan, 2020), como aqueles baseados em ensaios controlados através de amostras aleatórias (“*randomised controlled trials*” – RCTs), quase-experimentos, estudos de correlação (Welsh, 2021), análises causais e mais genericamente aqueles que mobilizam dados quantitativos com modelos estatísticos robustos. Este foco tende a restringir a investigação a este tipo de métodos, ou quando muito a meta-análises de revisões sistemáticas desses estudos que se tornam muito abstratas e distantes dos contextos concretos onde foram realizados.

Tais métodos são ainda incentivados por institutos como o já mencionado *What Works Clearinghouse* (Allen-Platt et al., 2021; Simpson, 2019), que acabam por criar uma hierarquia da investigação, indicando que tipo de estudos serão financiados (Barroso, 2011; Welsh, 2021). Segundo Simpson (2019), quase 90% do financiamento da investigação em educação no Reino Unido recaiu para RCTs. Neste contexto onde o conhecimento científico é contestado, os investigadores em educação assumem um papel de “academic entrepreneurs” (Lindbad & Pettersson, 2023, p.144), competindo por recursos, ajustando a sua investigação aos métodos mais valorizados.

Como referimos, a abordagem “do que funciona” ou das “melhores práticas” não tem escapado a críticas. Uma das principais consiste no âmbito muitas vezes limitado dos estudos, que extraem resultados quantitativos para informar políticas e práticas a partir de situações específicas ou singulares (Whitty, 2006; Wiseman, 2010). Faltariam elementos contextuais relevantes, dificilmente captáveis com esse tipo de metodologias. Outras abordagens que procuram mostrar o impacto social da investigação têm sublinhado questões como a sustentabilidade das melhorias ou a sua replicabilidade (Casado et al., 2021).

Noutro aspeto, a própria noção de evidência sustentada em RCTs, efeitos significativos e a identificação de boas práticas é contestada. Novamente, surgem apelos à necessidade de considerar respostas complexas e com nuances à pergunta do que funciona (Dekker & Meeter, 2022). Para Allen-Platt et al. (2021), a investigação em educação beneficiaria antes de uma análise sistemática aos falhanços, que não é atualmente incentivada.

Incorporando ajustes derivados das críticas ao movimento, a investigação ancorada numa perspetiva de alavancar uma educação baseada em evidências

poderia assim reformular-se, para Dekker e Meeter (2022), em três vertentes: *i*) no estudo de fatores e mecanismos locais, bem como fidelidade de implementação dos ensaios controlados; *ii*) usar e melhorar dados longitudinais para ter em conta questões de sustentabilidade; *iii*) usar intervenções integradas e medidas de avaliação.

Mas as reconfigurações ao campo da investigação em educação não se limitam à metodologia. Segundo Becker (2019), o movimento da educação baseada em evidências também se traduziu num reequacionamento dos enquadramentos teóricos tradicionais em sociologia da educação, promovendo abordagens interdisciplinares para melhor compreender e explicar os (complexos) fenómenos educativos.

Além disso, têm aumentado as colaborações entre investigadores, profissionais e políticos (Becker, 2019), consubstanciando na prática de investigação os princípios de implicação na realidade social propostos pela sociologia pública (Abrantes et al., 2014). Algumas perspetivas sugerem que a avaliação da utilidade do conhecimento produzido pode ser realizada na perspetiva do seu uso esperado pelos políticos ou profissionais (Henriques, 2022; Ming & Goldenberg, 2021). Mais genericamente, as parcerias poderiam contribuir não só para um uso instrumental dos resultados da investigação, mas também para o seu uso conceptual (Welsh, 2021), acentuando o papel cultural da investigação (Biesta, 2007), em particular o carácter reflexivo, visando o questionamento crítico, compreensão de problemas ou construção de vias alternativas de ação. Neste quadro, torna-se tarefa da investigação que pretende melhorar as práticas educativas, em particular aquela assente em formatos de investigação-ação, procurar um leque variado de evidências, privilegiando “justificações fundamentadas” e localmente relevantes (*justified warrant*) em detrimento de provas irrefutáveis ou resultados replicáveis em qualquer contexto (Malone & Hogan, 2020).

Existem, portanto, formas de aprofundar a relação entre a investigação e a prática e/ou a política salvaguardando a autonomia da disciplina científica – os seus princípios éticos, protocolos epistemológicos e instrumentos metodológicos –, sem que isso signifique perder a “matriz e arsenal reflexivos” da investigação ou que o conhecimento científico se torne “inelutavelmente ‘instrumental’” (Silva, 2017, p. 784). Em Portugal, essas interações têm marcado a investigação em sociologia da educação, providenciando um cruzamento entre a “natureza crítica e reflexiva” com a “intervenção” e entre interesses e “lógicas de ação diversas” (Sebastião et al., 2019, p. 7).

Tendo em conta a força do movimento e do debate em torno da educação baseada em evidências, não só se torna relevante estudar o impacto da análise

empírica na política educativa e conhecimento comum, como sugere Becker (2019), como importa considerar como se caracteriza a produção científica neste contexto e o papel específico da sociologia da educação na produção e reflexão em torno de práticas e políticas baseadas em evidência.

Metodologia

Para dar resposta aos objetivos traçados, nomeadamente de mapeamento da produção científica que se inscreve, de forma mais ou menos crítica, nos debates em torno das práticas e políticas baseadas em evidência no domínio da educação, optou-se por desenvolver uma revisão da literatura. Mais especificamente, realizou-se uma *scoping review*, estratégia particularmente adequada para aferir a literatura existente de uma forma ampla, identificando a sua extensão, perscrutando tendências temáticas, níveis e escalas de análise (Grant & Booth, 2009). Neste caso, um dos grandes propósitos seria “examine how research is conducted on a certain topic or field” (Munn et al., 2018, p. 2). Em particular, interessou-nos mapear a produção científica em termos de anos e locais de publicação, o âmbito temático das investigações e seu cruzamento com práticas ou políticas e as bases epistemológicas e metodológicas em que assentavam. Em que medida a propalada hegemonia do movimento da educação baseada em evidências (Wescott, 2022) terá, ou não, introduzido uma nova forma de positivismo na produção científica em educação? Ter-se-á direcionado para um modelo tecnocrático de educação (Biesta, 2007), negligenciando perspetivas críticas mais consentâneas com uma perspetiva da sociologia?

A partir desse retrato, propúnhamo-nos adicionalmente averiguar que contributos a sociologia da educação está a trazer para esta perspetiva, tendo em conta a importância que tem assumido no espaço público da educação. Ver-se-á, adiante, que constituindo-se o campo educativo como um objeto eminentemente pluridisciplinar, este desígnio se revelou mais complexo do que inicialmente previmos.

Circunscrevemo-nos à produção científica dos últimos 10 anos, publicadas em língua inglesa, em forma de artigos em revistas indexadas em três bases de dados: Web of Sciences, Scopus e ERIC, consultadas em março de 2024. Cientes da variabilidade terminológica adotada neste domínio, procurou-se desde logo instruir a pesquisa de modo a incluir as diversas designações e respetivas variações. As procuras foram realizadas a partir de uma combinação de palavras relacionadas com a educação baseada em evidências (e.g. *evidence-base**, *knowledge-base**, *research base**), ligação com políticas e práticas (e.g., *polic**, *practice**) e a própria área de estudos (e.g., *education**, *sociology of education*).

A pesquisa inicial devolveu um total de 2454 referências (WoS: 453; Scopus: 716; ERIC: 1285) que foram exportadas para um excel conjunto, com informação sobre autoria, ano de publicação, revista, doi ou url, resumo (quando existente) e palavras-chave. Eliminadas as entradas duplicadas (n=74), os títulos e os resumos foram objeto de uma análise detalhada e recorrendo a duas das autoras, que procederam ao processo de seleção de forma independente e simultânea de acordo com a aplicação de um conjunto de critérios de inclusão previamente definidos:

- i) elaboram uma revisão da literatura/ mapeamento sobre determinado assunto para identificar evidências para informar políticas/práticas educativas;
- iii) examinam se determinada política/prática é informada pela evidência científica;
- iii) analisam a importância do conhecimento científico na formação ou prática de professores;
- iv) refletem sobre a avaliação de programas/iniciativas para informar políticas/práticas.

Adicionalmente, e de modo a limitar a dispersão temática, consideraram-se apenas as referências cujos objetos se situam ao nível do ensino escolar nos seus vários ciclos, excluindo-se as referências sobre o ensino superior (que não a formação de professores) e outros contextos educativos não escolares. Quando em dúvida, a decisão foi tomada através de discussão entre duas ou três autoras. Este processo reduziu a amostra para um total de 619 referências, que se constituíram como *corpus* analítico.

Neste artigo, apresentamos os resultados da análise a um conjunto de parâmetros da publicação que nos permitem traçar um primeiro retrato das temáticas dominantes neste domínio. Foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (IA), o Chat GPT, para simplificar e automatizar a classificação dos textos selecionados para a revisão da literatura de acordo com algumas categorias pré-definidas (objeto de análise, escala, país, política ou prática e critério de inclusão) a partir da análise dos títulos e resumos. Essa primeira classificação foi revista e reformulada pelas autoras. No caso da análise às palavras-chave, a classificação foi realizada de forma intencional pelas autoras de acordo com grelhas compostas por categorias dedutivas e indutivas sobre a metodologia utilizada, o termo associado à educação baseada em evidências e o tema de investigação.

Para todos os parâmetros, a análise baseou-se primeiro numa análise de frequências simples. Verificando-se ainda uma elevada dispersão em algumas categorias, realizou-se adicionalmente uma análise qualitativa temática e categorial (Maroy, 1997), através de uma grelha contendo categorias construídas dedutivamente e outras de forma indutiva. Numa terceira etapa agregaram-se algumas categorias.

Após, num primeiro momento, caracterizarmos em traços gerais a amostra, daremos conta da análise às palavras-chave (que perfazem um total de 2465, no conjunto de todos os artigos do *corpus*). Os dados são apresentados em forma de tabelas, figuras ou nuvem de palavras.

Com o intuito de aferir o lugar da sociologia da educação em torno das políticas e práticas baseadas em evidência, efetuámos depois um recorte considerando as publicações das revistas generalistas em educação e políticas educativas. Através da leitura dos títulos e resumos, selecionámos aqueles que mobilizavam perspectivas críticas (n=37). Posteriormente, com recurso ao texto completo que nos permitiu identificar objetivos/perguntas de partida e metodologia adotada, procurámos averiguar e classificar o tipo de argumentação apresentada. A discussão assenta na análise a três lógicas distintas, ilustradas pontualmente com citações das próprias referências.

Resultados e discussão

Características do corpus

Um primeiro traço a destacar do *corpus* de 619 referências é a tendência de aumento dos artigos produzidos no domínio da educação baseada em evidências (entendidas de forma ampla), reforçando a ideia de um movimento consistente e hegemónico (ver Figura 1). Se no início do período em análise (2014) havia apenas 10 referências, encontramos mais de 50 artigos por ano desde 2017, atingindo as 92 referências em 2023 (note-se que o valor referente a 2024 compreende apenas 2 meses e pouco de produção, uma vez que a pesquisa foi realizada no início de março).

No que diz respeito às publicações, as 619 referências distribuem-se por um total de 311 revistas, espelhando a diversidade deste domínio. Entre as revistas com mais referências, surgem, expectavelmente, as revistas generalistas como *Review of Education* (n=15), *Frontiers in Education* (n=15) ou *Education Sciences* (n=13). Destacam-se, igualmente, revistas especializadas no domínio das necessidades educativas específicas e/ou educação especial e inclusiva, como é o caso de *Remedial and Special Education* (n=18), *Journal of Special Education* (n=12) ou *Education and treatment of children* (n=11). De facto, as referências em revistas destas categorias perfazem mais de metade da amostra (54%, ver Tabela 1).²

A sobrerrepresentação do domínio das necessidades educativas específicas no conjunto do *corpus* (14,8% das revistas que contêm 23,1% das referências),

2 Consultar os resultados apresentados na Tabela 1 em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18854133>

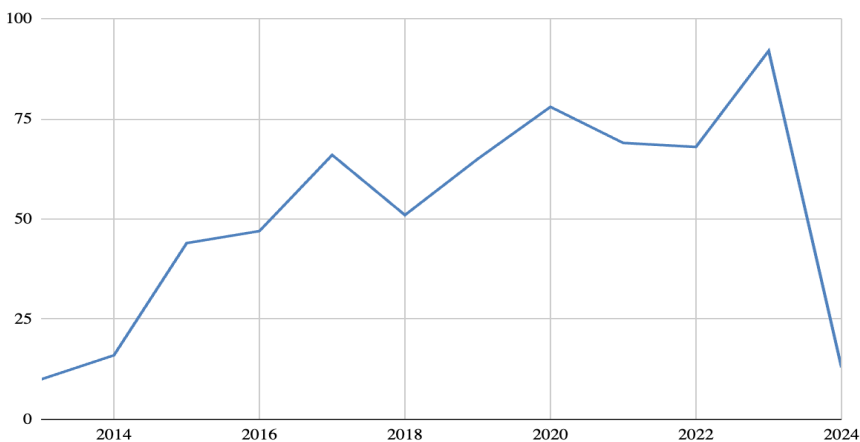


Figura 1 Referências por ano de publicação (n)

relacionadas na sua larga maioria com deficiências e/ ou (in)capacidades, e da educação especial como um todo, revela que se trata de um campo de pesquisa particularmente ativo, refletindo uma crescente preocupação com o direito à educação de qualidade e à integração destas crianças e jovens, no quadro de políticas de implementação de uma Educação Inclusiva. Espelha, também, os problemas e dilemas que estas políticas geraram nos quotidianos escolares, motivando investigação sobre práticas e estratégias “mais” eficazes, não raras vezes mobilizando perspectivas clínicas e reparadoras, para cumprir o desígnio da inclusão, não obstante de este grupo se tratar de uma minoria dos alunos. Efetivamente, a sobreposição semântica entre educação especial e educação inclusiva é tal que a UNESCO lançou a campanha “All Means All”, com vista a reforçar uma perspectiva holística da diversidade e da inclusão na educação, que não se restringe ao eixo das deficiências e (in)capacidades e sobredotação (UNESCO, 2020).

De referir, ainda, o facto de cerca de um quinto das referências estar presente em revistas que tratam de aspetos relacionados com a formação de professores ou com o currículo e tópicos específicos de disciplinas. Este achado sugere, desde logo, que o campo das neurociências, do desenvolvimento curricular e das didáticas, uma componente que se impôs nas últimas décadas como ponto nodal na formação de professores e da prática pedagógica (Aydarova, 2021), parece particularmente sensível a uma abordagem tecnocrática das práticas educativas e pedagógicas, numa lógica de replicação de metodologias e técnicas, fortemente codificadas, e com ‘evidência’ de sucesso.

Igualmente relevante, ainda que pela negativa, é o facto de terem surgido apenas dois artigos numa revista claramente filiada na sociologia – *British Journal of Sociology of Education*. Ora tal facto, que denuncia um silêncio bastante audível da Sociologia neste movimento, pelo menos no que é perceptível através desta estratégia de análise, merece, por si só, alguma reflexão, e motivou, no caso deste trabalho, uma reorientação dos objetivos da pesquisa. As fronteiras disciplinares parecem ser cada vez menos discerníveis na produção científica que toma o campo educativo como objeto, caracterizada por uma certa amálgama paradigmática e conceptual, onde circulam termos, conceitos e teorias oriundas de diferentes tradições disciplinares, incluindo a sociologia, embora nem sempre com uma apropriação que permita discernir as genealogias teóricas que robustecem os argumentos. Optou-se ainda assim por analisar mais aprofundadamente as tendências na produção científica, a partir de uma análise direcionada às palavras-chave, que retomaremos adiante.

Ainda relacionado com a caracterização do corpus (ver Tabela 2),³ observa-se que predominam investigações sobre práticas educativas (68%, n=425), não chegando a um terço as referências sobre políticas educativas (31%, n=191) e quase residuais aquelas que se debruçam sobre as duas vertentes (1%, n=3). Na noção de práticas educativas está incluída uma pluralidade de tipos de ações, diretas ou indiretas, mais e menos codificadas, desenvolvidas com intencionalidade (pedagógica), por professores, mas também por outras categorias de atores educativos, em contextos educativos formais, com vista à aquisição de aprendizagens e/ou desenvolvimento de competências previstas nos currículos ou noutros documentos normativos. O caráter abrangente do conceito contribui justamente para que seja teoricamente vago e difícil de delimitar e justificará, em parte, a dispersão temática que encontrámos nas palavras-chave.

Apesar disso, quase metade das referências não especifica no título ou resumo o contexto geográfico de análise (48%, n=298). Quando a escala é identificada, refere-se sobretudo a um único país (39%, n=242), sendo um terço destas referências investigações conduzidas nos EUA, no Reino Unido e na Austrália, evidenciando quer uma certa hegemonia anglo-saxónica no campo da publicação científica educacional, quer a importância que o movimento das práticas e políticas baseadas em evidência tem nestes contextos. Cerca de 13% (n=79) das referências referem-se, por seu turno, a investigações realizadas em dois ou mais países.

No que diz respeito à abordagem à problemática das práticas e políticas baseadas em evidência (tendo em conta os critérios de inclusão no *corpus* atrás definidos), a

3 Consultar os resultados apresentados na Tabela 2 em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18854133>

maioria dos artigos (n=228, 37%) elabora uma revisão da literatura e/ou um mapeamento sobre determinado tópico para identificar evidências com o objetivo de informar políticas ou práticas educativas, ou seja, reconhecendo a validade e o caráter replicável, atribuindo o estatuto de “evidência”. As referências que refletem sobre a avaliação de programas e/ou iniciativas com o mesmo fim constituem cerca de um terço da amostra (28%). Cerca de um quinto dos artigos (19%, n= 116) examinam se determinada política ou prática é ou não informada pela evidência científica, e um número ligeiramente mais reduzido (16%, n=101) analisa de forma mais transversal a importância do conhecimento científico na formação ou na prática pedagógica de professores.

Para uma análise às palavras-chave

Como referimos, o conjunto das 619 referências apresenta um total de 2465 palavras-chave. Uma primeira nota prende-se com a forma como estes marcadores, cujo propósito será o de potenciar a visibilidade nos motores de pesquisa dos artigos, parecem não obedecer a uma lógica clara, aparentando ser arbitrária a forma como são selecionadas pelos autores. A variabilidade no número de palavras-chave também causou alguma perplexidade, havendo artigos com oito palavras-chave, ao mesmo tempo que verificámos haver artigos sem nenhuma.

Face à dispersão temática das palavras-chave, constituíram-se cinco subgrupos, por meio de pesquisa intencional e análise de conteúdo temático-categorial, em sucessivas etapas, até obter um esquema categorial inteligível e que respondesse aos objetivos de pesquisa. Primeiramente, delimitou-se um grupo de palavras constituído pela variação de termos relacionados com a educação baseada em evidências (n=265). De igual modo isolaram-se aquelas que diziam respeito às metodologias empregues nos artigos (n=257). Para averiguar a presença de palavras-chave reveladoras de uma orientação epistemológica mais ou menos crítica face a uma abordagem tecnocrática das práticas e políticas educativas, efetuou-se uma pesquisa intencional a termos associados a uma e outra perspetiva (n=110), isolando-se ainda um conjunto de palavras-chave relativas a temáticas transversais às duas perspetivas (n=57). O último grupo é constituído por aquelas que, após estas operações analíticas, não foi possível enquadrar nos conjuntos anteriores, tendo sido objeto posteriormente de uma nova ronda de análise de conteúdo sobre as grandes temáticas abordadas (n=977).

No que diz respeito ao primeiro conjunto exposto na Figura 2, destaca-se expectavelmente a palavra “*evidence-based*” (n=98, 37%) e outras palavras com o termo evidência, que perfazem quase metade das palavras-chave deste conjunto (46%). No caso da palavra mais frequente (*evidence-based*), ora é utilizada sozinha,

ora acompanhada de “*practice(s)*” (e sua sigla, EBP), ora de “*policy*” e algumas outras variações, como “*interventions*” ou “*strategies*”. Esta categoria remete para um estatuto de prova, porque carimbada pelo selo “EBP”, numa lógica de hierarquização de saberes; há também 4 casos em que apenas surge o termo isolado (“*evidence*”). Quando surge associada ao termo “*informed*” (n=12) remete para a atribuição de uma certa legitimidade à prática ou intervenção em causa. Já quando acoplada a “*use*” (n=9) admite uma apropriação e adaptação aos contextos.

A segunda expressão mais referida, ainda que a larga distância, está relacionada com a prática dos professores e de um conhecimento dito profissional (“*professional knowledge*”, n=16). No mesmo sentido remete a utilização de um conhecimento pericial, ou seja, um conjunto de conhecimentos, competências e disposições dos professores para conduzir o processo de ensino e aprendizagem (Hegarty, 2010), conhecido na área como “*knowledge base*” (n=6) e a que podemos ainda associar expressões como “*professional learning*” (n=6) ou “*pedagogical content knowledge*” (n=6).

Um conjunto de palavras prefere associar-se ao termo “*research*”. O termo “*research evidence*” (n=3) exponencia o caráter de prova científica que deriva geralmente de sínteses ou compilação de factos obtidos mediante investigação. “*Research based*” (n=9) ou “*research informed*” (n=6) surgem associados ao carimbo de legitimidade das práticas ou intervenções realizadas. Porém, o termo mais referido é “*translational research*” (n=15), que aponta para uma ponte e adaptação para os contextos de aplicação. Do lado da receção e apropriação da investigação, surge o termo “*research use*” (n=9) como já tínhamos visto no caso da palavra evidência.

Para além daquelas situações claramente associadas a uma expertise profissional, aparece a referência ao conhecimento de uma forma genérica, quer do lado da sua construção (“*knowledge production*”, n=7), quer do lado do seu uso (“*knowledge mobilization*”, n=7). Aparecem ainda cinco referências aos dados, enquanto forma objetiva de conhecimento, na perspetiva da sua utilização para tomada de decisão (“*data use*”, n=5). Também presente está a ideia da prática reflexiva dos profissionais em contexto (“*reflective*”, n=10, “*teachers researchers*”, n=7, “*communities of practice*”, n=2).

Dezanove palavras foram consideradas como “*outras*”, dada a sua dispersão, embora realcem, por um lado, o caráter relevante do conhecimento produzido (“*open science*”, “*policy relevant knowledge*”) e, por outro, novas formas de relação entre investigação e políticas e práticas, como a ideia de redes ou escolas como contextos de investigação (“*research practice partnerships*”, “*school-based research*” ou “*research-engaged schools*”).

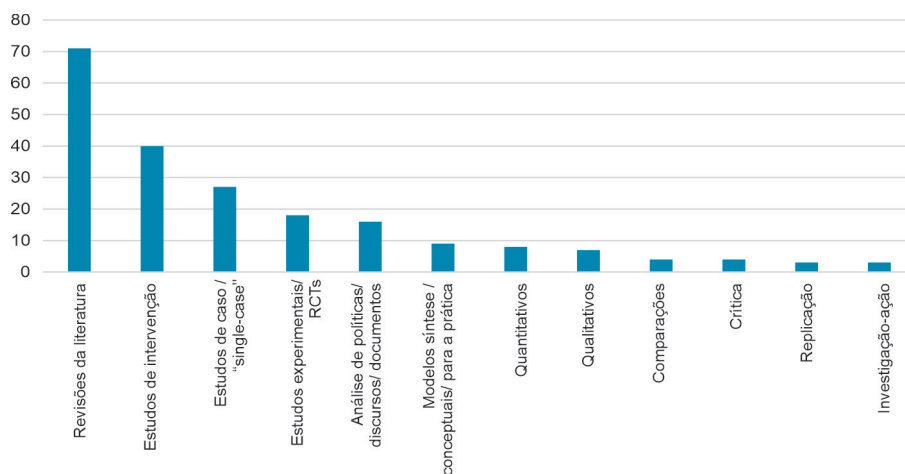


Figura 3 Palavras relativas às metodologias por categoria
n=210 palavras (foram excluídas desta figura 47 palavras da categoria "outros")

médico, por exemplo, no campo educativo. Não sendo os alunos, pacientes, nem as questões educativas, doenças, verifica-se, todavia, uma abordagem semelhante. Nos estudos de revisão, por exemplo, existe uma certa distância ou esvaziamento contextual, sobrando apenas a prática codificada (estratégia, metodologia, abordagem) e o contexto/problema/situação genérica a que se dirige.

Num prisma mais qualitativo, sobressaem os estudos de caso ou *single-case* (n=27), seguidos da análise de políticas, discurso ou documental (n=16) e a proposta de modelos para a prática (n=9). Muito menos referidas são palavras relativas à investigação-ação (n=3) ou a uma análise crítica (n=4). Outras 47 palavras foram agrupadas em "outros" por terem pouca leitura (e.g., *methodology, methods, rational numbers, design*).

Como referimos, cerca de 40% do total de palavras-chave (n=977) remetem para grandes temáticas abordadas, entre as quais se destaca a formação inicial, o desenvolvimento profissional e as práticas de professores (n=240). Dentro desta categoria, percebemos, porém, que é a formação de professores (inicial e contínua) (ver Tabela 4)⁵ que parece motivar mais reflexão, o que permite avançar para a ideia de que a forma como ocorre a transferência de conhecimento para a prática, por

5 Consultar os resultados apresentados na Tabela 4 em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18854133>

meio da formação (n=143), é efetivamente uma preocupação do campo, mais ainda do que o estudo genérico de práticas e estratégias de ensino ou questões relacionadas com a sala de aulas (n=30 e n=15 respetivamente). O currículo e subtópicos específicos (n=149), destacando-se algumas disciplinas onde a investigação em articulação com o tópico em análise parece ser mais ativa (matemática e educação STEAM, línguas e literacias) em contextos específicos e grupos-alvo/ciclos de ensino (n=137), configuram a segunda e terceira categorias com mais registos. Seguidamente surge a educação especial/necessidades específicas (n=124) que, vimos, emerge como um subdomínio onde estes debates parecem ser especialmente relevantes e onde a ideia de se instituírem práticas “eficazes” parece responder a necessidades resultantes do processo de implementação de uma educação inclusiva. Palavras-chave relacionadas com administração de escolas e lideranças, políticas educativas e contextos globais, tecnologias em educação, tópicos centrados nos alunos, bem-estar e saúde mental, avaliação, pedagogia e famílias constituem as restantes categorias identificadas (aqui apresentadas por ordem decrescente de frequência) indicam que são domínios onde este movimento terá menor penetração.

As restantes palavras-chave (n=743) revelaram-se ou demasiado generalistas, ou demasiado restritivas e específicas, sendo impossível proceder à sua categorização.

Desta análise geral de grandes temáticas partimos, depois, para uma procura intencional de palavras consoante o tipo de abordagem privilegiado, a partir de uma grelha inicial com um conjunto de termos orientadores, como “*effective**”, “*eficien**”, “*performance*”, “*efficacy*”, “*effect size*”, considerados indicadores de uma abordagem tecnocrática e “*inequalit**”, “*equity*”, “*social justice*”, “*critic**”, entendidos como termos que remetem para uma abordagem mais crítica. De facto, como se pode observar na Tabela 5,⁶ encontrámos um subconjunto de palavras-chave de dimensão considerável que aponta para abordagens de vertente tecnocrática (n=110), onde se realçam como termos mais utilizados: “*eficácia*”, “*eficiência*”, “*indicadores*” e “*melhoria*”. Outro subconjunto de palavras-chave versa sobre temas educacionais fundamentais (n=57), em particular, sobre a “*inclusão*” (n=24), o que não é de estranhar tendo em conta a prevalência expressiva de referências em revistas dedicadas à educação especial/necessidades específicas. Dentro deste grupo surgem ainda termos como “*multiculturalismo*”, “*diversidade*” e “*raça*” (n=14, 9, e 8 respetivamente). Não deixa de ser significativo verificar que o termo género surge apenas em duas referências como palavra-chave. No seu conjunto, estas palavras-chave incluem sobretudo grandes temas que podem ser

6 Consultar os resultados apresentados na Tabela 5 em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18854133>

abordados independentemente da perspectiva. Em menor número (n=46) surgem aquelas que sugerem abordagens mais críticas, compatíveis, em teoria, com a agenda teórico-metodológica da sociologia, em que se priorizam, principalmente, os temas da “equidade” e da “justiça social”.

Entender qual o papel, se algum, que a sociologia da educação tem no debate em torno das práticas e políticas baseadas em evidência, constituiu-se, recorde-se, como um dos objetivos principais desta pesquisa. Verificámos, porém, que não só são muito poucas as referências inscritas em revistas com uma aproximação à agenda teórico-epistemológica da sociologia, como a análise das palavras-chave revelou uma expressão residual de termos mais compatíveis com uma análise sociológica, ainda que partilhados com outros olhares disciplinares. Não obstante estes resultados, e procurando esclarecer de forma mais sistemática a natureza dos argumentos críticos eventualmente mobilizados, promovemos, por fim, uma análise direcionada aos artigos publicados nas revistas generalistas em educação (n=84) e políticas educativas (*Education Policy Analysis Archives*, n=96), com o objetivo de identificar, através da análise aos títulos e aos resumos, aqueles que mobilizavam perspectivas críticas com vista a perscrutar o tipo de argumentação apresentada.

Abordagens críticas e temas fundamentais da sociologia

Dos cento e oitenta artigos identificados, foram selecionados trinta e sete que, claramente, se apresentavam mais alinhados com as abordagens críticas e temas fundamentais da sociologia da educação, como a relação entre desigualdades, especialmente socioeconómicas, e desigualdades escolares. A leitura dos resumos e do corpo do texto permitiu identificar metodologias e objetivos ou perguntas de investigação (ver Anexos 1, 2 e 3).⁷

Em quinze das referências (ver Tabela 6)⁸ faz-se uma análise de como a investigação ou evidência(s) concreta(s) são utilizadas em políticas ou práticas educativas. De um modo geral, há uma temática, prática ou política específica sobre a qual se recolhem dados empíricos com recurso a instrumentos variados (entrevistas, análise documental, debates parlamentares ou questionários) sustentada por uma revisão da literatura que discute criticamente o tipo de conhecimento que as escolas valorizam. Mais importante, colocam a questão do contributo real deste tipo de abordagem para o cumprimento do mandato da Escola em termos de equidade e justiça.

7 Consultar os resultados apresentados nos Anexos 1, 2 e 3 em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18854133>

8 Consultar os resultados apresentados na Tabela 6 em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18854133>

Os resultados evidenciados nestes artigos demonstram haver uma fronteira frágil entre crença – sobre o valor de determinadas práticas e políticas – e evidência – sobre a sua efetiva eficácia. Como referem La Londe et al. (2015, p. 18), numa das referências em análise, “intermediary actors work to advance evidence favorable to their cause and to advance their cause regardless of the evidence”. De facto, evidencia-se o argumento de que a evidência acaba por estar muitas vezes ao serviço das crenças, quer ao nível dos atores locais, quer ao nível da discussão político-ideológica mais ampla. Neste caso, a evidência científica torna-se um elemento que contribui, de forma por vezes pouco clara e transparente, para tornar científicos – logo consensuais – argumentos filiados no campo das crenças ideológicas. A evidência produzida e mobilizada para exercícios tautológicos de validação de crenças prévias, portanto. Um exemplo deste tipo de argumento pode ser encontrado no artigo de Kauko (2022), quando sublinha que “political-ideological preferences were derived from think tanks, and the conservative manifesto built on skewed Swedish evidence in constructing an argument for the Act”, ou seja, “the evidence-based policy emphasis is an attempt to depoliticise the scope for political arguments” (Kauko, 2022, p. 1232).

Adicionalmente, mesmo quando a questão das crenças não se coloca de forma explícita, as referências analisadas dão conta de que nem sempre ocorre um processo de apropriação crítica e contextualizada da evidência - e das práticas que supostamente a evidência válida, antes se tratando de um processo mecânico, a diferentes escalas, de transposição ou adoção de práticas educativas estandardizadas que, em última análise, ameaçam a autonomia e autoridade pedagógica dos atores no terreno. Riordan (2022), num estudo sobre disseminação da investigação para aumentar a qualidade de ensino com vista à compensação das desvantagens socioeconómicas de estudantes do ensino secundário em Inglaterra, fornece uma excelente ilustração desta preocupação quando afirma que “the process of putting research into use is being treated administratively and bureaucratically instead of being recognised as the art and creative challenge that it truly is.” (Riordan, 2022, p. 5). O mesmo autor acrescenta que a constituição de dispositivos de translação direta entre “evidência” produzida e aplicação prática ignora justamente a sua complexidade e multidimensionalidade ou, nas suas palavras “the richness and messiness of social science research.” (Riordan, 2022, p. 30), promovendo uma certa desresponsabilização dos atores que, crendo agir de acordo com evidência científica, “feel pressure to conform to a standard plan and are sometimes left disheartened, frustrated or confused when it does not work in their school context.” (Riordan, 2022, p. 30).

Este conjunto de referências chama a atenção para os riscos e consequências de adotar “práticas baseadas em evidência” de forma acrítica, ou seja, de forma

mecânica e sem apropriação contextualizada. Não obstante, não rejeitam a ideia de que se deve intensificar a relação entre o conhecimento produzido e as práticas educativas com vista à mitigação dos problemas experienciados nas escolas. De facto, identificam potencialidades emergentes deste movimento que permite, desde logo, conhecer, examinar e discutir (novas) práticas e estratégias pedagógicas e educativas, não devendo estas todavia ser vistas como meros dispositivos técnicos, mas antes práticas embebidas nos valores fundamentais inscritos no mandato social da Escola. A perspetiva de Ylimaki e Brunderman (2019) ilustra este argumento, acrescentando adicionalmente a importância das lideranças no processo de mediação e apropriação da evidência nos contextos:

We considered these evidence-based practices as important to creating deliberative spaces for our school development approach. From this perspective, evidence, including state test results and survey results were sources of reflection and planning. In so doing, we considered leadership teams as a microcosm of democratic deliberations that leaders could model, teach, and implement throughout the school. (Ylimaki & Brunderman, 2019, p. 13).

Um segundo conjunto de doze textos (ver Tabela 6)⁹ centra mais os seus argumentos na denúncia e reflexão, sobretudo teórica, ou seja, sem recolher novos dados, sobre a promoção de uma certa metodolatria, no que se poderá chamar uma deriva para um quantitativismo positivista, subjacente à produção da evidência que modela as práticas e políticas que nela se apoiam sem perscrutar a fundo os pressupostos metodológicos, teóricos e empíricos, inclusivamente por parte de instituições que creditam essas mesmas práticas e políticas, ou seja, que atribuem o “estatuto” de prática baseada em evidência.

De facto, figuram nestes textos alertas como o enunciado por Malouf e Taymans (2016), num artigo intitulado precisamente de “Anatomy of an Evidence Base”, que referem que “this policy tends to perpetuate the chronic weakness of the evidence base as well as endorsing evidence with questionable relevance to practice” (Malouf & Taymans, 2016, p. 458). Ou, de forma ainda mais taxativa, a afirmação de Pogrow (2017, p. 12):

I conclude that the increasingly sophisticated methods used to assess the effectiveness of practices (a) are flawed and exaggerate actual effectiveness, and (b) do not provide the type of information practitioners need. As a result, research on effective practices tends to mislead rather than inform practice and are a major reason why efforts to reform high-poverty schools have had limited success.”

9 Consultar os resultados apresentados na Tabela em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18854133>

Globalmente, argumenta-se que se dissemina evidência em segunda ou terceira mão, uma vez que, como vimos, existem muitos artigos baseados em revisões, meta revisões e revisões sistemáticas. Nesse processo, desconecta-se a evidência das condições concretas, nomeadamente metodológicas, da sua produção. A este propósito são elucidativos os títulos de alguns dos artigos incluídos neste grupo (ver Tabela 6) Simpson, 2018; Nordström et al., 2023; Decker & Luedke, 2021). Questiona-se, portanto, a fiabilidade, o risco de enviesamento e o esvaziamento das dimensões contextuais, normativas, culturais que este tipo de abordagem pode fomentar. Em algumas destas referências, propõem-se alternativas ou sugerem-se caminhos investigativos e metodológicos mais ajustados à produção e disseminação do conhecimento adequado a qualificar práticas e políticas, evitando falácias metodológicas e interpretativas.

Em número mais reduzido identificámos neste conjunto de textos referências, com destaque para uma que percorre justamente o percurso da sociologia da educação neste domínio, em que se questiona como a pesquisa pode contribuir para mais do que identificar e compreender as desigualdades, oferecendo contributos concretos à sua resolução ou diminuição. Neste aspeto, é elucidativa a conclusão de Power e Rees (2020, p. 779), quando referem: “Our capacity to develop a cumulative evidence base to address enduring socio-economic inequalities in education has not made as much progress as our capacity to identify and theorise cultural injustices”.

Um último conjunto, constituído por dez artigos (ver Tabela 6), reúne sobretudo textos que, mantendo subjacentes preocupações relacionadas com a justiça social e equidade, propõem modelos teóricos ou dimensões estruturais a integrar na reflexão, e por conseguinte na ação e na avaliação de práticas e políticas. Neste último conjunto encontramos, em particular, referências à importância de mobilizar a dimensão étnico-racial — a que não é alheia a agenda político-mediática dos EUA, por exemplo, como no texto de Debray e colegas (2023, p. 20), em que defendem que “critical to this step of identifying evidence-based research is a racial equity perspective that shifts or broadens our focus to understanding how the evidence itself is embedded in political dynamics, power relations, and economic conditions (Doucet, 2019; Michener, 2022)”.

Encontrámos também artigos que discutem de forma mais genérica caminhos para que a investigação informe, ou seja, usada na prática — diferentes ou alternativos dos atualmente utilizados. Incluem-se, nesta linha, artigos como Gorard et al., 2020; Rickinson et al., 2022 ou Brown et al., 2017 (ver Tabela 6), que fornecem reflexões críticas de natureza mais teórica, ainda que em alguns casos mobilizem exemplos ilustrativos.

De referir, a importância, realçada nalguns destes textos de o conhecimento científico ser mobilizado em combinação com outros tipos de conhecimento. O texto de Bourke (2023) é um desses casos, ao sublinhar a importância da participação de crianças e jovens, raramente presentes:

While research plays a role in determining what works and when, it becomes just a small part of the process in taking an evidence-based and rights-based practice stance. [...] ultimately it is the children's understanding of their own learning, their aspirations and their right to have a voice and be included in decisions about them, that will determine whether evidence-based practice for inclusion is the reality in classrooms and schools. (Bourke, 2023, p. 7)

Notas finais

A articulação entre o conhecimento científico e a melhoria de práticas e políticas coloca-se com particular premência na educação, sob o movimento crescente de uma educação baseada em evidências. Ainda que passível de crítica, esse movimento tem o potencial de reconfigurar o campo investigativo, nos seus objetos, aspetos metodológicos, ou quadros teóricos. Este artigo procurou precisamente contribuir para problematizar a forma como a produção científica no campo da educação é permeável a esse movimento, com especial atenção à presença (ou ausência) da Sociologia da Educação, por um lado, e das abordagens críticas em geral, por outro. Preocupou-nos, à partida, para além da intenção em fornecer evidências, característica do uso instrumental desta abordagem, se e como a investigação em educação refletia potenciais usos conceptuais (investigação que molda uma visão de problemas e soluções) e processuais (incorporando a pesquisa no trabalho dos profissionais), tais como avançados por Welsh (2021). Em causa, a importância da existência de respostas complexas e com nuances à pergunta “o que funciona?” (Dekker & Meeter, 2022).

A *scoping review* realizada encerra algumas limitações, que se prendem com a estratégia de pesquisa – como restringir às publicações em língua inglesa – ou à análise, assente na categorização maioritariamente através dos títulos, resumos e palavras-chave, sem chegar a explorar os textos na sua totalidade. Estas limitações poderão ser colmatadas por futuras investigações sobre a produção nesta área. Ainda assim, a revisão à literatura publicada nos últimos dez anos permite-nos chegar a algumas considerações. Em primeiro lugar, a análise revelou a diversidade disciplinar, com destaque para as revistas generalistas, mas um enfoque muito particular em estudos relacionados com necessidades específicas e a educação

inclusiva de forma genérica, com o objetivo de informar políticas e práticas. Ao mesmo tempo, observou-se uma concentração geográfica significativa de referências no mundo anglo-saxónico (EUA, Reino Unido e Austrália), frequentemente ancorados em contextos e prioridades singulares. O facto de grande parte se basear em revisões da literatura e meta-análises, por um lado, ou estudos experimentais controlados em contextos reduzidos, por outro, convida à reflexão sobre a transferibilidade e escalabilidade de práticas e políticas e os paradoxos de uma ação educativa descontextualizada e assente em fórmulas pedagógicas.

A análise à pluralidade das palavras-chave (n=2465) evidenciou, por seu turno, o predomínio da palavra “*evidence*” como prova e legitimidade face às outras terminologias em circulação, sublinhando o seu uso instrumental, o que também ficou patente pela expressão considerável de abordagens de vertente mais tecnocrática, compatível com o paradigma da “*escola eficaz*”. Os resultados expõem uma expressiva penetração deste movimento no âmbito da reflexão acerca da construção da profissionalidade, especialmente na formação de professores, indiciando, porventura, discussões acerca de modalidades de articulação e ajustamento da formação inicial e contínua com o conhecimento científico, bem como confirma a acentuada tendência para a realização de estudos sobre as temáticas das deficiências, necessidades específicas, currículos e práticas de professores em contexto de sala de aula. Esta tendência, associada a um uso instrumental da investigação, levanta preocupações relevantes quanto ao risco de (re)instaurar (novas) formas de positivismo metodológico, em que a quantificação e a metarreflexão estatística se convertem numa “*crença*” de validade *per si* e se sobrepõem à compreensão crítica dos fenómenos educativos.

Igualmente significativo é a residual presença de revistas e palavras-chave relacionadas explicitamente com a sociologia da educação, bem como de termos consentâneos com as suas agendas e patrimónios teórico-empíricos de natureza mais crítica, assumindo que, obviamente, o campo da sociologia é pluriparadigmático e que as perspetivas críticas não são um exclusivo da sociologia. Não obstante, o recorte do *corpus* a referências que mobilizam perspetivas críticas (n=180) permitiu-nos identificar três lógicas distintas dos objetivos de investigação e dos argumentos mobilizados: *i*) análise crítica do uso da evidência na prática/política (usos instrumentais ou estratégicos); *ii*) crítica aos métodos de investigação e *iii*) modelos para refletir e avaliar práticas e políticas. Algumas destas referências sugerem alternativas – teóricas e metodológicas – evitando as falácias metodológicas e interpretativas que podem contribuir para fortalecer o mandato social da escola, resgatando a ideia de práticas e políticas baseadas em evidência – cientes dos seus riscos e perigos, desde que se superem os obstáculos de natureza epistemológica identificados.

A discussão permite-nos, assim, perspetivar o lugar que uma agenda de investigação sociológica poderia assumir, promovendo a reflexividade, instigando compromissos, questionando e contextualizando evidências e colocando-as ao serviço de uma educação comprometida com princípios de equidade e justiça social. Longe de se rejeitar a ideia de que se deve apostar na relação entre conhecimento produzido e práticas educativas, com vista à mitigação de problemas experienciados nas escolas e nos sistemas educativos como um todo, pode ou deve a sociologia desempenhar um papel mais ativo neste diálogo, evitando escudar-se exclusivamente numa posição diagnóstica e compreensiva?

Ao envolver-se na produção de evidência acerca de práticas e políticas eficazes na resolução dos problemas educativos concretos que afligem os atores, a mobilização das ferramentas e teorias sociológicas, essencialmente pluridimensionais e atentas à complexidade, procurará garantir que estas não sejam apenas dispositivos técnicos, antes mobilizadas em práticas enquadradas por atitudes reflexivas e questionadoras, adaptadas aos contextos específicos e convocando os contributos de vários atores. Justamente, também na investigação sociológica em Portugal têm crescido as colaborações entre investigadores, profissionais e políticos (Becker, 2019), providenciando - com diferentes graus de sucesso e não sem tensões - um cruzamento entre a “natureza crítica e reflexiva” com a “intervenção” (Sebastião et al., 2019, p. 7). Importará, pois, aprofundar a reflexão e o conhecimento (sobre o impacto) destas experiências investigativas e o que elas revelam sobre a relação entre evidências e as práticas educativas. Tal pode significar, como refere Becker (2019), uma aposta em abordagens interdisciplinares para melhor compreender e explicar os (complexos) fenómenos educativos, sem que isso represente, em nossa perspetiva, uma descaracterização ou desconsideração dos seus pilares conceptuais e metodológicos específicos, essenciais a combater a deriva “neo-positivista” (na produção) e uma certa “metodolatria” (na receção) que alguns autores consideram ser um dos principais riscos deste movimento. Uma investigação que aposta no seu papel cultural (Biesta, 2007), em particular o carácter reflexivo, visando o questionamento crítico, compreensão de problemas ou construção de vias alternativas de ação, parece-nos, pois, essencial.

Há, por conseguinte, espaço - necessidade? - para a construção de uma agenda mais visível de investigação sociológica neste domínio com potencial transformador, nomeadamente através da produção de evidências múltiplas, que dialoguem criticamente com os paradigmas dominantes, sem ocultar o seu potencial contributivo para a ação educativa, até porque a educação se materializa em ações, desenvolvidas por atores em contextos concretos, que as poderão mobilizar desde que sejam localmente relevantes - ao invés da tónica em provas irrefutáveis ou resultados

replicáveis em qualquer contexto (Malone & Hogan, 2020). Desde logo, a necessidade de revisões sistemáticas mais seletivas e centradas em abordagens sociológicas e críticas; o aprofundamento das interações entre os diferentes tipos de conhecimento que informam a prática educativa; e a valorização do papel dos atores educativos – incluindo estudantes – na construção de uma prática baseada em evidência que seja, simultaneamente, sensível à complexidade e promotora de transformação social com vista ao cumprimento do mandato social da Escola. De facto, há múltiplas formas de os profissionais em contexto participarem na (co-)produção e uso de conhecimento e de a investigação informar a política e a prática (Sebastião et al., 2019; Silva, 2017).

Nota

Por decisão pessoal, as autoras do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

As referências marcadas com asterisco indicam estudos incluídos na meta-análise.

Allen-Platt, C., Gerstner, C. C., Boruch, R., & Ruby, A. (2021). Toward a Science of Failure Analysis: A Narrative Review. *Review of Research in Education*, 45(1), 223-252. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985074>

Abrantes, P., Henriques, S., Pereira, I., & Veloso, L. (2014). O lugar do outro na investigação sociológica: novas propostas metodológicas. *CIES e-Working Papers*, 176. <http://hdl.handle.net/10071/9870>

Afonso, N., & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso, & N. Afonso (Org.), *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2016). Construir uma escola democrática e justa: o arco maior e a pedagogia da misericórdia. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 201-230. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3427>

Aydarova, E. (2021). Building a One-Dimensional Teacher: Technocratic Transformations in Teacher Education Policy Discourses.. *Educational Studies*, 57(6), 670-689. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1969934>

Barroso, J. (2011). Da política baseada no conhecimento, às práticas baseadas em evidência. Consequências para a regulação do trabalho docente. In D. Oliveira, & A. Duarte (Eds.), *Políticas Públicas e Educação: Regulação e Conhecimento*. (pp. 91-116). Fino Traço Editora. <http://hdl.handle.net/10451/8132>

- Barroso, J., & Afonso, N. (2011). Introdução. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 11-25). Fundação Manuel Leão.
- Batista, S., Gonçalves, E., & Santos, R. (2016). School networks, knowledge circulation and school improvement: the ESCXEL project's research agenda. In E. Gonçalves, & S. Batista (Eds.), *Networks, Communities and Partnerships in Education: actors, goals and results. Proceedings of the First International Conference of the ESCXEL Project* (pp. 67-77). ESCXEL Project - School Network for Excellence.
- Becker, R. (2019). Key challenges for the sociology of education: theoretical, methodological, and empirical issues. In R. Becker (Ed.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (pp. 2-16). Edward Elgar Publishing.
- Biesta, G. (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, G. (2010). Why "what works" still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. (2019). What kind of Society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657-668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- *Bourke, R. (2023). Children's rights and their evidence as a force for inclusion in uncertain times. *Front. Educ*, 8, 1027493. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1027493>
- *Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>
- Burawoy, M. (2005). 2004 American Sociological Association Presidential address: for public sociology. *The British Journal of Sociology* 56(2), 259-294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00059.x>
- Casado, M. V., Flecha, A., Mara, L. C., & Girbés-Peco, S. (2021). Dialogic methods for scalability of successful educational actions in Portugal. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.1177/16094069211020165>
- *DeBray, E., Finnigan, K. S., George, J., & Scott, J. T. (2023). Re-centering civil rights in the reauthorization of ESEA: An equitable, ecological, evidence-based framework. *Education Policy Analysis Archives*, 31(95). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7993>
- *Decker, S. L., & Luedke, J. C. (2021). Evidence-Based Use of Cognitive Testing for Academic Interventions: A Critical Appraisal of Meta-Analytic Methodologies. *Front. Educ*. 6, 637676. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.637676>
- *Dekker, I., & Meeter, M. (2022). Evidence-based education: objections and future directions. *Frontiers in Education*, 7, Article 941410. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.941410>

- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Celta.
- *Gorard, S., See, B. H. & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, 8(2), 570-610.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3200>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a Research-based Profession: possibilities and prospects*. Teacher Training Agency Annual Lecture, London.
- Hegarty, S. (2010). Teaching as a Knowledge-Based Activity. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 451-465, <https://doi.org/10.1080/713688541>
- Henriques, C. N. (2022). Transdisciplinaridade e ciência pós-normal. A emergência de um paradigma pós-Kuhniano? *Sociologia ON LINE*, 28, 97-117.
<https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2022.28.4>
- *Kauko, J. (2022). Politics of evidence: Think tanks and the Academies Act. *Br Educ Res J.*, 48(6), 1232-1253. <https://doi.org/10.1002/berj.3824>
- *La Londe, P. G., Brewer, T. J., & Lubienski, C. A. (2015). Teach For America and Teach For All: Creating an intermediary organization network for global education reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(47).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1829>
- Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. H. (2009). Sociology of education: a critical history and prospects for the future. *Oxford Review of Education*, 35, 569-585.
<https://doi.org/10.1080/03054980903216309>
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550431>
- Lopo, T. (2021). A Institucionalização das discussões nas ciências da educação no complexo parlamentar português (1976-2009). [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10362/123173>
- Lindblad, S., & Pettersson, D. (2023). "Who are we writing for?": on research publishing in comparative studies based on international large-scale assessments. *Sisyphus, Journal of Education*, 11(02), 139-163. <https://doi.org/10.25749/sis.28905>
- *Malone, A., & Hogan, P. (2020). Evidence and its consequences in educational research. *British Educational Research Journal*, 46(2), 265-280.
<https://doi.org/10.1002/berj.3580>
- *Malouf, D. B., & Taymans, J. M. (2016). Anatomy of an Evidence Base. *Educational Researcher*, 45(8), 454-459. <https://doi.org/10.3102/0013189X16678417>
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-155). Gradiva.
- Mascheroni, G., & Siiback, A. (2021). *Datafied childhoods. Data practices and Imaginaries in children's lives*. Peter Lang.

- Ming, N. C., & Goldenberg, L. B. (2021). Research worth using: (re)framing research evidence quality for educational policymaking and practice. *Review of research in education*, 45, 129-169. <https://doi.org/10.3102/0091732X21990620>
- Munn, Z., Peters, M.D.J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Med Res Methodol* 18(143). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- *Nordström, T., Kalmendal, A. & Batinovic, L. (2023). Risk of bias and open science practices in systematic reviews of educational effectiveness: A meta-review. *Review of Education*, 11(3), e3443. <https://doi.org/10.1002/rev3.3443>
- *Pogrow, S. (2017). The Failure of the U.S. Education Research Establishment to Identify Effective Practices: Beware Effective Practices Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 5. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2517>
- Pons, X., & Van Zanten, A. (2007). Knowledge circulation, regulation and governance. In B. Delvaux, & E. Mangez. *Literature review on knowledge and policy* (pp. 104-137). Research Report Know&Pol.
- *Power, S., & Rees, G. (2020). Conceptualising the sociology of education: an analysis of contested intellectual trajectories. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 778-793. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1784708>
- *Rickinson, M., Cirkony, C., Walsh, L., Gleeson, J., Cutler, B. & Salisbury, M. (2022). A framework for understanding the quality of evidence use in education. *Educational Research*, 64(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054452>
- *Riordan, S. (2022). Improving teaching quality to compensate for socio-economic disadvantages: A study of research dissemination across secondary schools in England. *Review of Education*, 10(2), e3354. <https://doi.org/10.1002/rev3.3354>
- Sebastião, J., Capucha, L., Martins, S., & Capucha, R. A. (2019). Sociologia da Educação e construção de políticas educativas: da teoria à prática. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(1), 7-19. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.1.16225>
- Silva, A. S. (2017). Sociologia e política pública: sobre avanços recentes em Portugal. *Análise Social*, 52(225), 782-803. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2017225.03>
- *Simpson, A. (2018). Princesses are bigger than elephants: Effect size as a category error in evidence-based education. *British Educational Research Journal*, 44(5), 897-913. <https://doi.org/10.1002/berj.3474>
- Simpson, A. (2019). The evidential basis of “evidence-based education”: an introduction to the special issue. *Educational research and evaluation*, 25(1-2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617979>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education, All Means*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Weber, M. ([1919]2017). *Ciência e política: duas vocações*. (M. Berlink. Pref.). Cultrix.
- Welsh, R. (2021). Assessing the Quality of Education Research Through its relevance to practice: an integrative review of research-practice partnerships. *Review of Research in Education*, 45(1), 170-194. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985082>

- Wescott, S. (2022). The post-truth tyrannies of an evidence-based hegemony. *Education Policy Analysis Archives*, 30(95). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6178>
- Whitty, G. (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>
- Wiseman, A. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. *Review of research and education*, 34(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>
- *Ylimanki, R., & Brunderman, L. (2019). School Development in Culturally Diverse U.S. Schools: Balancing Evidence-Based Policies and Education Values. *Educ. Sci.*, 9(2), 84. <https://doi.org/10.3390/educsci9020084>

Data de submissão: 25/04/2025 | **Data de aceitação:** 28/05/2025