

- SARMENTO, M. (1997). "O nível desce...". *Rumos*, 16, pp. 17-18.
- SEBRELLI, J.J. (1992). *El Asedio a la Modernidad. Crítica del Relativismo Cultural*. Barcelona: Ariel.
- Coll et al., *El constructivismo en le aula*. Barcelona: Graó, pp. 7-23.
- TANNER, D. & TANNER, L. N. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York: MacMillan.
- TORRES, J. (1987). "Globalización como forma de organización del curriculum". *Revista de Educación*, 282, pp. 103-130.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinarietà: El curriculum Integrado*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRILLA, J. (1995). "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad* (vol. II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 217-231.
- WHITEHEAD, A. (1965). *Los Fines de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- YUS, R. (1997). «La transversalidad como constructo organizativo del curriculum escolar, en la antesala de la globalidad». *Investigación en la Escuela*, 32, 43-50.
- ZABALA, A. (1989). «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 22-27.
- ZABALZA, M. A. (1992). "Do currículo ao projecto de escola". In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.

Teoria e prática em contexto

Telmo Humberto Caria

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Situar o debate

Abordar o problema das relações entre ciência e prática é começar por falar de nós, investigadores da educação. Assim, podemos perguntar-nos quais as concepções e práticas que temos de ciência e em que medida tais orientações afectam a prática da investigação. Poderemos, ainda, perguntar-nos que relação estabelecemos entre ciência e prática quando participamos na formação de profissionais, professores ou outros, assumindo o papel de docentes? Assim, situamos a interrogação sobre a relação entre ciência e prática no plano do uso que é feito do conhecimento e não no plano abstracto da discussão conceptual teórico-filosófica.

Condições da prática

Neste contexto o primeiro considerando que gostaria de expor é o de que a relação entre ciência e prática não é algo se coloque numa relação entre nós e outros. Nós, investigadores da educação, somos também práticos da ciência e somos também intérpretes práticos dessa ciência na actividade docente. Este primeiro considerando tem duas consequências que se aplicam, simultaneamente, a nós e a outros práticos: (1) a prática insere-se numa comunidade ou em comunidades de referência que funcionam como instâncias de controlo social através da definição, explícita ou implícita, de critérios de legitimidade, critérios que impõem historicamente limites ao modo como se faz e se pensa, sem prejuízo das eventuais zonas de conflito; (2) quando falamos de ciência referimo-nos não só aos produtos do conhecimento, consagrados e instituídos, mas também à experiência acumulada de construção do conhecimento, na manipulação intuitiva e indutiva de instrumentos e técnicas, de textos e obras e de dados e documentos.

Se reconhecemos a existência de uma comunidade de referência para a prática, isso implica reconhecer a existência de uma tradição, de uma partilha de expectativas mútuas em processos de interacção

social e duma capacidade colectiva para actualizar a tradição face a constrangimentos externos e a conflitos internos. Assim, pensamos que qualquer prática inscreve-se numa acção social, pois depende de dimensões contextuais e históricas. Se reconhecemos a existência de uma experiência de construção do conhecimento, isso implica considerar que os critérios de legitimidade científica não dependem apenas da aplicação de normas e tradições, uniformes e impessoais, dependem também de um trabalho de interpretação dos contextos de aplicação e de uma história de auto-formação dos práticos.

Em conclusão, as relações entre ciência e prática são mediadas pela experiência acumulada de conhecer e pela acção social num colectivo, não existindo portanto implicações automáticas entre os dois conceitos. É a existência deste mediadores que nos permite dizer que a passagem da ciência à prática e vice-versa, supõe sempre um trabalho colectivo e individual de recontextualização dos saberes de modo a que o conhecimento construído tenha legitimidade social e adequação contextual.

Nós e os outros

Podemos agora colocar o problema da passagem entre ciência e prática no plano das relações entre nós e os outros. Entre nós, investigadores da educação, e todos aqueles que por definição social e institucional não participam na construção de conhecimentos científicos. Em consequência trata-se de ver o problema à luz duma desigualdade de poder simbólico, isto é, duma desigualdade entre nós que temos poder e reconhecimento social para legitimar à escala macro e global, nos nossos próprios termos, aquilo que fazemos e pensamos sobre o conhecimento, e todos os outros que, excepto à escala micro, dependem de nós para legitimar as suas práticas sobre o conhecimento. Trata-se duma desigualdade entre os práticos da ciência e os práticos doutros campos sociais que tende a desqualificar as capacidades reflexivas dos actores sociais que não actuam nos campos científicos.

O modo como esta relação é desenvolvida está bem evidenciada no trabalho de docência desenvolvido por nós como formadores doutros. Tendencialmente os práticos da ciência, nós, tendemos a impor as nossas normas, conceitos e critérios sobre o que se deve fazer e pensar porque, por definição, sendo científicos são saberes que têm maior valor e aplicabilidade do que outros.

Valor e aplicabilidade para fazer o quê? Para pensar e encontrar padrões de regularidade nos factos ou padrões de sentido social nos discursos, padrões que explicam e compreendem o outro ou para agir e interpretar situações problemáticas a fim de obter respostas e soluções urgentes para as situações imprevistas? Sendo nós, também práticos da investigação e do ensino, também nos servimos da ciência, tal como esperamos que os outros façam, para pensar o contexto da acção, problematizar as nossas convicções e encontrar soluções? Que mediações podemos encontrar nesta passagem entre a ciência e a prática quando reflectimos sobre o nosso trabalho não científico? Que estratégias e que obstáculos encontramos na recontextualização do conhecimento científico? Onde está a nossa reflexão de práticos em contexto sobre as estratégias e os obstáculos que medeiam a recontextualização do conhecimento científico que utilizamos?

Temos discutido modelos e estratégias alternativos de formação, temos desenvolvido estratégias de investigação participada, isto é, não há dúvida que temos procurado vencer as distâncias entre as racionalidades científica e prática. Julgo, no entanto, que faltam reflexões e textos escritos sobre o que se fez e como se pensou em contexto estes problemas. Assim, por exemplo, julgo que não basta dizer que se utilizou o instrumento das histórias de vida como estratégia de formação ou que os formandos com este estilo de formação fizeram uma avaliação positiva da aprendizagem. Na mesma linha julgo que também não basta dizer que se fez investigação acção, que os seus resultados foram positivos e os práticos foram capazes investigar a sua prática. É preciso, através duma linguagem conceptual que sirva a reflexão de todos em contexto formalizar a experiência acumulada, problematizar os obstáculos e as

limitações à acção e identificar as estruturas de desigualdade entre nós e os outros. É preciso que essa linguagem conceptual permita retirar dos relatos das experiências e dos acontecimentos interactivos as abstrações e os invariantes que permitam tornar comparáveis os múltiplos processos sociais de passagem da ciência à prática e vice-versa. Em síntese, é necessária uma teorização dos processos sociais concretos que articulam ou desarticulam ciência e prática.

Racionalidade intercultural

É esta preocupação que nos orientou na nossa investigação sobre a cultura profissional dos professores, utilizando para tal uma estratégia etnográfica de investigação. Pretendíamos saber como é que em contexto, numa escola concreta do 2º ciclo do ensino básico, num colectivo de professores, os profissionais fazem e pensam, nos seus próprios termos e linguagem, o imprevisto e o constrangimento. Saber como é que neste fazer e pensar os profissionais manipulam e usam o conhecimento abstracto, isto é, como é que usam conhecimentos de origem científica, filosófica ou ideológica para pensar o quotidiano da sua vida profissional em articulação ou não com os saberes práticos que entretanto já fazem parte da sua tradição cultural¹.

O facto de termos utilizado uma estratégia etnográfica de investigação, permitiu-nos identificar as mediações da experiência e da acção social no trabalho de campo, evidenciando uma racionalidade intercultural que, na tradição daquilo que a antropologia social nos ensinou, relatizou o nosso etnocentrismo científico e criou zonas de partilha entre a nossa racionalidade científica e a racionalidade prática dos professores. Neste quadro, aquilo que fazemos não foi, absolutamente, o de diagnosticar, explícita ou implicitamente, se os professores pensam ou fazem como nós cientificamente entendemos adequado agir ou interpretar. Assim, quando analisámos o modo como os professores interactivamente faziam e pensavam a avaliação dos alunos, como manipulavam as normas e circulares do Ministério da Educação, como manipulação os programas e conhecimentos curriculares disciplinares, etc., não utilizamos nenhuma grelha comparativa que avaliasse a distância que separava o conteúdo dos saberes profissionais do conteúdo dos conhecimentos científicos.

O que nos interessava não era conteúdo dos saberes, era a forma como o conhecimento abstracto era utilizado na relação com os saberes autóctones, isto é, saber sobre as modalidades de uso do conhecimento abstracto em contexto. Modalidades que abstraídas do seu conteúdo e inscrição contextual também nos servem a nós para aferirmos sobre o modo como usamos o conhecimento.

Simplificando passamos de seguida a apresentar uma tipologia que resume as modalidades de uso do conhecimento abstracto que detectámos existir na cultura profissional dos professores. A tipologia está organizada em três dimensões de análise: especificidade e sentido contextual, enquadramento e sentido estratégico e classificação e sentido conceptual.

Na primeira dimensão, o sentido contextual, trata-se de saber em que grau é que o conhecimento abstracto é integrado na linguagem comum para descrever e formalizar acontecimentos, acções e atitudes, tornando inteligível o contexto imediato de acção através do relato discursivo do quotidiano. Na segunda dimensão, o sentido estratégico, trata-se de saber em que grau é que o conhecimento abstracto permite construir acções e formas de procedimento que se projectam em finalidades e valores que se julgam realizáveis no futuro. Na terceira dimensão, o sentido conceptual, trata-se de saber em que grau é que o conhecimento abstracto legitima as interpretações e as explicações que permitem dar sentido aos

¹ Cf. Caria, Telmo H. (2000), A Cultura Profissional dos Professores – O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/ Ministério da Ciência e Tecnologia.

imprevistos e aos constrangimentos do quotidiano. A conjugação das diferentes dimensões permite colocar uma multiplicidade de perguntas sobre o uso do conhecimento. Por exemplo, perguntar em que medida o sentido estratégico, caso esteja presente, tem valor contextual e se fundamenta num quadro conceptual claro; em que medida a interpretação e explicação das situações imprevistas se articulam com acções que se projectam no futuro como acções possíveis face aos contextos existentes; em que medida a articulação de valores, explicações e acções projectadas no futuro têm valor contextual para poderem ser aplicadas, etc.

O Quadro apresentado de seguida resume o universo das combinações possíveis entre as três dimensões e qualifica os tipos de uso do conhecimento abstracto que encontrámos no nosso trabalho sobre a cultura profissional dos professores².

Tipologia de Usos do Conhecimento Abstracto

Tipos de uso	Sentido contextual	Sentido estratégico	Sentido conceptual	Descrição
sentido prático da prática	fraco	fraco	fraco	ausência de inteligibilidade descritiva
ausência de conhecimento abstracto	forte	fraco	fraco	relato das circunstâncias do tempo do espaço e das pessoas
uso ideológico restrito	fraco	fraco	forte	crítica generalista do existente
uso tecnicista	fraco	forte	fraco ⁹	modelo de acção aplicado por mimetização de acções de outros
uso dogmático	fraco	forte	forte	modelo de acção aplicado por imposição externa
uso teorista	forte	fraco	forte	legitimação generalista do existente
uso pragmático	forte	forte	fraco	experimentação e inovação sem fundamentação para os imprevistos
uso identitário	Forte	forte	forte	representação individualizada de uma identidade colectiva que integra os vários sentidos

COMUNICAÇÕES

² Ibidem, pp. 192-223; 307-408.