

Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades

Organização

**Maria João Antunes, Teresa Medina,
João Caramelo, António Magalhães,
Manuela Ferreira**

TÍTULO

Ciências da Educação em Portugal:
Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades.

ORGANIZAÇÃO

Maria João Antunes, Teresa Medina, João Caramelo,
António Magalhães, Manuela Ferreira

EDIÇÃO

Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto

DESIGN EDITORIAL

Serviço de Comunicação e Imagem
– Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto

ISBN

978-989-54655-0-7

PORTO, 2019



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

Todos os textos publicados são da responsabilidade dos autores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram harmonizadas as referências bibliográficas e citações de acordo com o formato utilizado pela Revista Educação, Sociedade & Culturas

Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades

Índice

Nota introdutória	7
Apresentação do Congresso Ciências da Educação em Portugal: <i>Saberes, Contextos de Intervenção e Profissões</i>	9
 Conferência de Abertura	 13
Contributos para uma (re)introdução às Ciências da Educação José Alberto Correia	 15
 Saberes em Ciências da Educação	 33
Dos saberes das práticas no interior da escola Manuel Matos	 34
Dividido: uma reflexão a partir da análise de teses de doutoramento em Ciências da Educação Luís Miguel Carvalho	 45
As Ciências da Educação e novas reconfigurações: a dimensão socioeducativa Maria Neves	 60
 Contextos de Intervenção	 73
Formação em ciências da educação – diversidade de áreas e de contextos de intervenção? Carmen Cavaco, Vanessa Costa	 74
Os contextos de intervenção, as ciências da educação e o senso comum Carlos Nogueira Fino	 86
 Profissões	 96
Ciências da Educação: pertinente estudo de caso sobre o sentido das profissionalizações? Henrique Vaz	 97
Ciências da Educação: saber científico, agir profissional e construção identitária Rui Canário	 107

Percursos e Processos de Formação	114
As Ciências da Educação na Região Autónoma da Madeira: testemunhos sobre os Processos de Formação e os Percursos Profissionais	
Sofia Silva, Nuno Fraga	115
Desafios e Perspetivas do trabalhador – estudante de ensino universitário a distância, do curso de Ciências de Educação	
Carla Lopes Pinto	132
Ciências da Educação – saberes e competências para um mercado de trabalho variado e exigente	
Mariana Nogueira	134
Conferência de Encerramento	139
A educação como profissão	
Licínio C. Lima	140
Programa Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades	155
Comissão Organizadora do Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades	157
Comissão de Honra do Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades	158

Nota introdutória

A presente edição decorre da realização do Congresso *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*, que aconteceu a 15 e 16 de novembro de 2018 na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

A proposta de realização deste Congresso, no ano em que se comemoraram os 30 anos da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto, mereceu um acolhimento muito positivo no conjunto das instituições públicas congéneres, designadamente das Universidades de Lisboa, Coimbra, Minho, Évora, Madeira, Algarve e Universidade Aberta que asseguram atualmente formação em Ciências da Educação.

Foi unanimemente reconhecida a oportunidade e importância da realização de um evento que permitisse pensar o campo das Ciências da Educação, não apenas na sua dimensão de produção de conhecimento, mas igualmente das suas relações com os territórios, comunidades e atores sociais e políticos, assim como das profissionalidades que contribui para desenvolver.

Por outro lado, a Comissão Organizadora do Congresso, que integrou representantes de todas as instituições públicas portuguesas onde se desenvolve formação inicial e investigação em Ciências da Educação, tinha a expectativa de que a realização desta iniciativa contribuisse também para o aprofundamento da relação no interior da comunidade das Ciências da Educação, assim como para a divulgação do que de melhor se tem feito neste campo, afirmando a especificidade e pertinência não só da formação nesta área como da integração profissional dos diplomados em diferentes campos de atuação.

Podemos afirmar, passado exatamente um ano da sua realização que as expectativas foram largamente cumpridas.

O Congresso reuniu mais de 300 participantes, entre estudantes, diplomados, profissionais, docentes e investigadores de todo o país e foi ainda transmitido online, constituindo-se como um espaço único de debate, reflexão e divulgação das Ciências da Educação.

Os dois dias de trabalhos permitiram efetuar um balanço dos processos de formação, intervenção e investigação em Ciências da Educação em Portugal e refletir sobre os contextos de intervenção e profissionalidades dos diplomados pelos diferentes cursos, tendo em conta a relevância dos saberes, a especificidade dos percursos de formação e a diversidade dos contextos de ação e de exercício profissional.

O Congresso foi organizado em quatro painéis temáticos: Saberes em Ciências da Educação, Contextos de Intervenção, Profissionalidades e Percursos e Processos de Formação. O painel Percursos e Processos de Formação teve a particularidade de ser constituído por profissionais e diplomados em Ciências da Educação, assim como por estudantes, o que permitiu aceder e reflectir a partir da perspectiva daqueles que iniciam uma formação inicial em Ciências da Educação.

Agradecemos o apoio à realização desta iniciativa ao Programa Santander Universidades – Universidade do Porto; ao Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); ao Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCEUP; ao Serviço de Comunicação e Imagem da FPCEUP, ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas/ FPCEUP e por fim às Edições ASA.

O presente e-book vem responder a um desejo de que o debate que realizámos em novembro de 2018 perdure e se desenvolva, assim como os laços que se consolidaram de alguma forma na comunidade das Ciências da Educação a partir da realização da iniciativa. Espelha, por outro lado, a heterogeneidade da Ciências da Educação. Não é um livro de atas do Congresso, antes um conjunto de reflexões ali realizadas, algumas idênticas às proferidas, outras já fruto de aprofundamento e enriquecidas com o debate que teve lugar. Trata-se de um e-book híbrido que reflete a transgressão presente e permanente num campo científico que fez da sua mestiçagem a sua força maior.

Esperamos que a presente edição e-book, se transforme efetivamente num instrumento de estudo, reflexão e divulgação das Ciências da Educação em Portugal.

Apresentação do Congresso Ciências da Educação: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades

Foram objetivos do Congresso efetuar um balanço dos últimos 30 anos de formação, intervenção e investigação em Ciências da Educação em Portugal e refletir sobre os contextos de intervenção e profissionalidades dos diplomados pelos diferentes cursos, tendo em conta a relevância dos saberes, a especificidade dos percursos de formação e a diversidade dos contextos de ação e de exercício profissional.

O Congresso esteve organizado em quatro painéis temáticos, para os quais foram convidados docentes/investigadores/as e outros profissionais da área das Ciências da Educação.

1. Saberes em Ciências da Educação

Ao longo dos últimos 30 anos, em Portugal, as Ciências da Educação têm vindo a produzir conhecimento aprofundado sobre diversas problemáticas socioeducativas, a partir de orientações metodológicas variadas, e com diferentes relações com atores, contextos e práticas educativas. O painel visou: fazer um balanço da configuração dos saberes em Ciências da Educação, assinalar tendências atuais na investigação e olhar criticamente para os modos de produção de conhecimento nas suas relações com os campos político, educativo e social; sublinhar os contributos e relevância do conhecimento e da investigação em Ciências da Educação e para as políticas e intervenção socioeducativas.

2. Contextos de intervenção

As Ciências da Educação têm vindo a afirmar a sua intervenção numa crescente pluralidade e multiplicidade de contextos, contribuindo para o surgimento e recriação da dimensão educativa neles presente. O objetivo deste painel foi o de dar visibilidade ao papel, à especificidade e aos sentidos da intervenção das Ciências da Educação, contribuindo para analisar as realidades da intervenção das Ciências da Educação e salientar as suas potencialidades de desenvolvimento futuro.

3. Profissionalidades

O percurso das Ciências da Educação em Portugal tem sido atravessado pelo desafio da afirmação e reconhecimento da(s) profissionalidade(s) dos seus diplomados no contexto do trabalho socioeducativo, os quais têm vindo a desempenhar uma grande diversidade de papéis e funções profissionais. O painel visou contribuir para a afirmação da especificidade da intervenção e da(s) identidade(s) profissionais dos diplomados em Ciências da Educação e situá-las face às transformações e configurações que o campo educativo assume.

4. Percursos e processos de formação

Os desafios inerentes a uma educação superior universitária e à afirmação da sua pertinência social têm conduzido a formação inicial em Ciências da Educação a assumir uma diversidade de opções curriculares e pedagógicas que se refletem diretamente nos percursos de formação dos estudantes. Este painel visou promover a reflexão e análise sobre os processos de formação vivenciados em diferentes instituições, procurando contribuir, a partir da perspetiva dos/as estudantes, para a identificação de experiências significativas e de desafios que se colocam à formação em Ciências da Educação.

Comissão Organizadora

António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Coimbra

António Magalhães, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

António Teixeira, Departamento de Educação e Ensino a Distância – U. Aberta

Bravo Nico, Departamento de Pedagogia e Educação – U. Évora

Fernando Gonçalves, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação – U. Algarve

João Caramelo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

Manuela Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

Maria Alexandra Gomes, Instituto de Educação – U. Minho

Maria João Antunes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

Natália Alves, Instituto de Educação – U. Lisboa

Nuno Fraga, Departamento de Ciências da Educação – U. Madeira

Teresa Medina, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

Conferência de Abertura

Contributos para uma (re)introdução às Ciências da Educação

José Alberto Correia

Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação / Universidade do Porto

Introdução

A conferência que vou partilhar apoia-se em duas outras conferências realizadas em momentos diferentes.

A primeira foi realizada em Lisboa no primeiro encontro dos Centros de Investigação em Ciências da Educação e num contexto em que se procurava afirmar a especificidade política e epistemológica das Ciências da Educação. Tinha por título *"Autonomias e Dependências do Campo da Investigação em Educação"* e procurava mostrar, de uma forma argumentada, a impossibilidade de se pensar a investigação neste campo, subordinando-o às exigências de uma epistemologia cienticista purificada.

A segunda, mais recente, teve por título *"30 Anos de Ciências da Educação: Centralidades e Periferias"* e teve por intenção refletir a cientificidade em educação na sua relação com o campo da formação ao nível da Licenciatura e com a qualidade dos profissionais que se pretendia formar.

Vou retomar aqui alguns dos argumentos desenvolvidos nessas conferências, contextualizando-os, no entanto, com o intuito de discernir as bifurcações em torno das quais se podem pensar os futuros das Ciências da Educação.

Assim, num primeiro momento, vou debruçar-me sobre as possíveis definições do educativo, contrapondo uma definição em que o educativo é encarado como uma coisa analogicamente inserida no Reino da Natureza a uma outra definição em que o educativo é encarado como uma configuração suscetível de ser analiticamente inserido nas Cidades Humanas e, por isso, debatível, incerto e indeterminado.

Com base neste contraponto, procurarei retirar algumas consequências para o campo epistemológico das Ciências da Educação, tendo por base um modelo interacionista de análise.

Num segundo momento, vou analisar a evolução recente da cientificidade educativa, dando particular ênfase às suas formas de vinculação privilegiada ao poder político.

Então, tendo como pano de fundo as transformações que se têm vindo a produzir na instituição universitária – tanto no campo da formação como no da investigação – e admitindo que a cientificidade educativa, pelas suas memórias, é propensa a protagonizar atempadamente os desafios colocados por estas mesmas transformações, irei aqui propor que pensemos o futuro recorrendo a duas metáfora muito comuns: “o futuro a Deus pertence” e “prognósticos só no fim do jogo”.

Depois, concluirei com a identificação de algumas linhas de força a ter em conta na configuração de futuros desejáveis, não deixando de situar estes futuros na tensão entre o possível e o desejável.

A educação entre a natureza e a cidade

Num trabalho que publiquei há mais de vinte anos (Correia, 1998), propus uma digressão refletida sobre as abordagens críticas com pretensão à cientificidade no campo da educação, admitindo que tais abordagens não se debruçam apenas sobre um objeto que lhes preexiste, mas constroem o próprio objeto no decurso do processo de reflexão.

De uma forma bastante grosseira fiz e numa tentativa de procurar modalidades de articulação, fiz, dizia, uma distinção entre os discursos produzidos sobre o campo educativo e aqueles que emanam do próprio campo educativo.

De uma forma genérica, afirmava que os discursos produzidos sobre o campo educativo admitem, do ponto de vista epistemológico, que a educação é uma coisa semelhante aos objetos do reino da natureza, enquanto que os discursos que emergem do próprio campo integram a educação na Cidade Humana. Como todos sabemos, a Cidade Humana constrói-se sob o signo da polémica.

Ora, esta distinção (Educação – OBJETO vs Educação-CIDADE) não envolve apenas modos distintos de definir o educativo, mas está associada a formas diferenciadas de pensar a produção científica, a sua circulação no campo da formação e o seu papel na estruturação da ação educativa.

Na realidade, a vinculação da educação ao reino da natureza subentende que, para efeitos de investigação, lhe seja atribuído o estatuto epistemológico de objeto ou de coisa, cuja evolução obedece a determinadas leis e cujo sentido importa discernir.

Além do mais, a divisão do trabalho científico entre as diferentes disciplinas que discorrem sobre a educação (a psicologia, a sociologia, a economia, a gestão, etc.), encontra-se normalizada no pressuposto de que cada uma destas disciplinas pode contribuir para o esclarecimento de uma faceta ou fragmento do educativo, numa lógica aditiva em que a eventual interferência entre universos narrativos visa preservar o território de cada um deles. Dir-se-ia, parafraseando Ricoeur (1976, p. 84) que a educação é entendida como um “bem comum” que nos é dado, como um “horizonte comum de factos, leis, teorias, hipóteses, verificações e deduções”

A outra perspetiva – A Educação como Cidade – assenta no pressuposto de que a educação é uma atividade. Como realça Guy Berger, esta entrada induz uma espécie de “travessia entre estas tipologias (...) e hierarquias disciplinares” e incide sobre as epistemologias que legitimam cada uma delas.

A vinculação da definição de educação ao conceito de atividade induz a que a Educação seja, teórica e epistemologicamente, reconhecida não como uma coisa, mas como uma configuração no sentido psicanalítico do termo, em grande parte indeterminada e imprevisível, e em que a noção de experiência desempenha um papel central.

Esta ênfase no trabalho com e sobre a atividade e a experiência coloca um conjunto de condições de (im)possibilidade, tanto no plano teórico como metodológico.

Vejamos os fundamentos de algumas delas:

1. Ao longo da sua obra, John Dewey, sublinhou que a experiência não é só fonte de repetição ou da procura de segurança. Ela é também o sustentáculo da mudança. De uma forma tensa, estas duas dimensões da experiência (repetição e mudança) estão metodicamente articuladas com a invenção, com a aventura e com a deambulação.

A coexistência num mesmo modelo analítico questiona, de uma forma inequívoca, a estrutura das linguagens teóricas que não contemplam a contradição no seu interior nem admitem a possibilidade de os polos da contradição estabelecerem relações de complementaridade contraditória.

2. O reconhecimento de que os modos de existência da ação social e educativa integram simultaneamente processos de individualização – eu sou único e irreduzível ao outro – e de integração – sou como os outros e com os outros.

3. O apelo para que as dinâmicas da produção de conhecimento e da construção da ação possam ser concebidas como um processo de comunicação entre dois

sujeitos – este processo não é redutível à transmissão da informação entre um sujeito e um objeto -, ou seja, os estatutos dos sujeitos e objetos são intermutáveis.

4. A necessidade de se atribuir a mesma ênfase à configuração do objeto e ao processo que o configura, no reconhecimento de que o educativo que se investiga não é um dado, mas é também produzido pelo próprio processo de investigação.

Assim, podemos inferir por estes desafios que o bem comum da educação não é um dado, mas é um projeto em construção, um espaço de experiências singulares e irredutíveis entre si que apela para uma epistemologia da compreensão, sendo esta inseparável da empatia com toda a ambiguidade que este termo possa comportar.

Estamos, assim, perante dois modos de definir o educativo: o educativo como coisa e o educativo como processo, atividade e experiência.

As relações mais ou menos tensas entre estes dois modos marcaram historicamente a construção da cientificidade educativa.

Compreende-se por isso que este campo tenha sido marcado por uma forte instabilidade com reflexos nos modos como a cientificidade educativa se relacionou com o campo do político, lugar onde se constroem os discursos com pretensão à justiça; com o campo da militância pedagógica com uma forte densidade normativa e marcado por referências incontornáveis à autenticidade; com o campo cognitivo em que se procura assegurar a formação dos educadores em sentido amplo e influenciar a sua ação e, por via disso, influenciar a própria ação educativa.

Assim, a cientificidade educativa pode, analiticamente, ser inscrita num espaço tripolar constituída pelo polo político, o polo da militância pedagógica e o polo cognitivo, tendo com eles estabelecido relações diferenciadas em momentos diferentes do seu processo de produção.

A investigação educacional, o campo da cientificidade educativa, os seus modelos epistemológicos, a sua organização interna bem como as redes sociotécnicas privilegiadas na circulação dos seus produtos, estabelecem sempre relações mais ou menos tensas e relações de dependência com estes três polos.

A autonomia relativa deste campo das Ciências da Educação constrói-se na gestão destas relações e dependências.

Nesta perspetiva, interessa não confundir autonomia relativa com limitações ao exercício da autonomia, uma vez que a autonomia relativa se constitui sempre na gestão das dependências.

Na verdade, a capacidade de exercer esta autonomia relativa está dependente da heterogeneização das injunções oriundas dos diferentes campos/polos, sendo que esta heterogeneização é fonte de incertezas, por sua vez, capazes de exercer um efeito positivo no caso de serem incorporadas de uma forma pertinente no

interior do campo da investigação; deste modo, fica preservada a hipótese de a cientificidade não se diluir nos polos que a configuram.

O modelo analítico que acabo de esboçar (à falta de tempo, apenas esboço) vincula-se privilegiadamente a uma conceção interacionista da cientificidade educativa e, por isso, a uma definição da educação que admite que ela se integra na cidade humana sendo, por este facto, objeto de definições conflituais e contraditórias em que nenhuma das definições possui uma superioridade cognitiva inquestionável relativamente a outras. Ou seja, os discursos com pretensão à verdade estão condenados a negociar a sua legitimidade com outras ordens cognitivas.

Sem avançar aqui com argumentos analíticos e tendo por referência trabalhos anteriores, posso, de acordo com este modelo interacionista, admitir que o modo de existência dominante da cientificidade educativa se tem caracterizado por uma mestiçagem e instabilidade epistemológica.

Esta instabilidade revela, de uma forma mais ou menos explícita, modos distintos de construir a sua autonomia na gestão das suas dependências relativamente aos campos que mencionei.

Com maiores ou menores variações pode aceitar-se que, até meados da década de 90, este teria sido um dos modelos legítimos de se pensar as ciências da educação e sua legitimidade científica. Não tendo assegurada *a priori* uma legitimidade cognitiva inquestionável, as Ciências da Educação envolveram-se sempre em complexos processos de legitimação procurando articular vários regimes de controvérsia.

Este modo controverso de existência das Ciências da Educação comporta um conjunto de potencialidades que incidem tanto na heterogeneização dos procedimentos metodológicos e epistemológicos como na diversificação dos dispositivos que asseguram a valorização social dos seus produtos.

Nomeadamente, este modelo reticular de pensar a investigação permitiu reabilitar o sentido do risco que é inerente a todo o trabalho científico, o seu sentido da invenção, bem como reabilitar os conflitos cognitivos e o trabalho criativo que esteve na origem da ciência moderna e que esta insiste em ocultar, para valorizar fundamentalmente as lógicas das provas científicas mais ou menos rotinizadas.

Cientificidade educativa: da inter-determinação à subordinação

Nas duas últimas décadas, a definição interativa das ciências da educação parece ter submergido perante a afirmação de concepções essencialistas e coisificadas. Não vou caracterizar em detalhe este processo. Apenas realçar que, genericamente, ele se saldou:

1. Na diluição das figuras do seu compromisso com a esfera da militância cívica e pedagógica;

2. E pela tendência, para que a esfera cognitiva se tivesse definido, não como um espaço de produção de investigação, mas antes como um espaço de circulação e consumo dos seus produtos mais ou menos acabados e codificados.

Podemos distinguir dois momentos e duas lógicas neste processo.

Um primeiro momento desenvolve-se mediante o reforço da vinculação direta da investigação científica ao poder político e, por via disso, à diluição e desqualificação das suas valências críticas e emancipatórias.

Para além de ter delimitado a opinião pública a quem se dirige privilegiadamente a investigação, esta subordinação teve uma influência determinante noutros domínios. Assim, assistiu-se a uma reorganização das normas da hierarquização da qualidade dos textos científicos onde se enfatiza sobretudo aqueles que admitem que a cientificidade educativa só se pode relacionar com a ação educativa se produzir recomendações técnicas uteis à decisão política e/ou prescrições cognitivas e tecnológicas a serem utilizadas pelos profissionais da educação. Compreende-se, por isso, que se tenha assistido a um processo que conduziu a uma valorização de um paradigma da prova científica profundamente pragmatista que se confunde com a que regula a produção de saberes que visam prestar uma assessoria técnica ao poder político.

Aparentemente, o segundo momento – mais recente – corresponderia à consolidação da autonomia e do reconhecimento da existência de uma comunidade científica nas Ciências da Educação estabilizada, por via da diluição da sua dependência direta ao poder político. Em boa verdade é que esta aparente autonomia se saldou por uma dependência relativamente às políticas de investigação e ciência que através dos modelos de avaliação e financiamento adotados ditaram modos de organização da ciência que a afastam das instituições onde ela é feita, bem como impuseram de uma forma mais ou menos explícita modelos epistemológicos e formas privilegiadas de apresentar e assegurar a circulação dos produtos da ciência.

Importava agora realçar alguns dos efeitos mais relevantes da imposição deste modelo. Em primeiro lugar, assistiu-se a um fechamento do campo da investigação sobre si próprio e aceitação tácita de um discurso epistemológico com conotações positivistas, nem sempre explicitadas e muito menos debatidas. Em segundo lugar, o campo da investigação adotou um modelo de organização inspirado no da fabricação industrial onde a invenção e a criatividade tendem a ser consideradas como improdutivas e perturbadoras do bom funcionamento dos pretensos coletivos de trabalho. Assistiu-se também a uma delimitação de uma opinião pública interna à própria ciência na qual os peritos trocam entre si informações por meio de revistas ou congressos. Finalmente, estabelece-se uma fronteira intransponível

entre a estrutura do texto científico que obedece a uma sequência textual decalcada do “ideal tipo” do texto positivista.

Neste modelo, a investigação transforma-se numa mercadoria, que circula exclusivamente no espaço hierarquizado das revistas científicas e que, por isso, contribuiu, como realçou André Gorz (2003), para a “destruição do sentido e para o empobrecimento das relações sociais produzindo externalidades negativas que acompanham a taylorização e a hiperespecialização no campo”. Segundo o mesmo autor, a profissão de investigador tendeu a tornar-se numa profissão incapacitante, numa profissão onde “a grande maioria conhece cada vez mais coisas, mas sabe e compreende cada vez menos, dado que os fragmentos de conhecimentos especializados são apreendidos pelos especialistas que ignoram o contexto e o dispositivo que os produziu, como ignoram ainda as suas potencialidades de se inscreverem em dinâmicas de produção de sentido”.

Sem querer atribuir responsabilidades desproporcionadas ao processo de Bolonha não posso deixar de referir que ele produziu um conjunto de injunções ao campo da formação e da investigação congruentes com as dinâmicas que procuramos caracterizar. Por três vias: a valorização de determinados estilos e géneros textuais no campo da formação, a naturalização do empreendedorismo como modo de gestão das subjetividades e a consolidação do paradigma da qualidade e da produtividade como modo de gestão desejável no campo.

Uma referência breve a cada um deles.

No que diz respeito aos textos que preferencialmente circulam no campo da formação assistiu-se a uma hierarquização dos diferentes estilos e géneros textuais em torno dos quais se podem produzir narrativas legítimas sobre a educação, e também a imposição das formas legítimas dos sujeitos se narrarem no espaço educativo. No campo da formação, a palavra magistral deu o seu lugar ao texto magistral, que já não é um texto longo, mas um texto curto e de formato único que importa reproduzir. A análise, a reflexão, a argumentação e a intertextualidade submergiu face à “*powerpointização*” da palavra. O trabalho cooperativo cedeu perante o trabalho aditivo onde se somam os vários contributos individuais para a estruturação de um texto que deixa de ser controverso para passar a ser inquestionável e reproduzível. Finalmente, a figura do militante pedagógico cientificamente estruturado e civicamente motivado submergiu perante a figura do estudante empreendedor da sua própria formação que, estando imbuído do espírito e da vontade de fruir uma autonomia solitária, se envolve em dinâmicas concorrenciais que o mercado das oportunidades miticamente lhes oferece.

As transformações dos modos de gestão das subjetividades profissionais dos docentes resulta de um conjunto de fatores: Vamos apenas aludir àqueles que contribuíram para uma redefinição da hierarquia das prioridades atribuídas às

diferentes tarefas profissionais. Podemos reconhecer que a necessidade que tem hoje a Universidade Portuguesa de aumentar as receitas próprias para assegurar as suas despesas de funcionamento e, se possível, a preservação dos postos de trabalho, induziu a que os docentes universitários tivessem de dedicar uma parte importante do seu tempo à procura de fontes de financiamento destinadas à investigação ou em contratos de prestação de serviços à comunidade. Para além de tender a constituir-se num desígnio institucional, estas receitas permitem assegurar a colaboração de um conjunto de bolseiros e de prestadores de serviços que tem um importante peso quantitativo na vida das instituições, sem que a sua existência seja visível ou valorizada ou conduza ao estabelecimento de uma relação estável com a instituição. São, no entanto, estas figuras da precariedade que asseguram uma parte significativa das tarefas universitárias de alguns docentes que, assim, se podem dedicar com alguma eficácia ao seu ofício de investigador/empreendedor sem que este estatuto o force a realizar um trabalho regular de investigação ou de docência. Estas injunções no campo são, por outro lado, burocraticamente cada vez mais exigentes e supõem uma expertise sofisticada necessária ao preenchimento dos formulários de candidatura, na procura seletiva de oportunidades de financiamento, quer ainda no domínio de uma linguagem que se sabe ser valorizada pelas agências de financiamento.

Intensifica-se, deste modo, a desqualificação simbólica do trabalho cognitivo desenvolvido com os jovens estudantes, nomeadamente ao nível das Licenciaturas e dos Mestrados, já que ele tende a ser subjetivamente encarado como um obstáculo à realização da nobre missão de investigação. Como afirmei, esta missão já não integra obrigatoriamente a realização da investigação, mas a gestão das oportunidades de financiamento e subsidiariamente o alargamento e a manutenção de um capital relacional e de um saber tácito no campo da publicação científica, capazes de garantir a publicação de artigos que se assinam sem que sempre constituam os verdadeiros autores.

Finalmente, o paradigma da qualidade impôs um conjunto de métricas de avaliação e, por via disso, como assinalou Licínio Lima, uma conceção contabilista de formação e de investigação, insensível aos contextos locais do trabalho de formação e de investigação que são analisados e avaliados adotando uma perspetiva cartesiana de tal forma fina que não seria acolhida pelo próprio René Descartes. A formação e a investigação desdobram-se, assim, num conjunto de tarefas que tendem a desagregar a atividade profissional e a inibir a possibilidade de se estabelecerem articulações entre as diferentes funções que a compõem.

Futuros das Ciências da Educação: metáforas, cenários e desafios

Vou partilhar, agora, algumas reflexões sobre o futuro das Ciências da Educação.

Trata-se de um exercício arriscado por três motivos.

O primeiro motivo decorre do facto de esta reflexão me colocar num espaço de tensão entre o futuro possível e o desejável, entre o pragmatismo e o desejo.

O segundo motivo resulta do facto de se reconhecer que este exercício é exigente e supõe sempre um regresso ao passado, ao passado a que penso pertencer ou ter pertencido. Este regresso é imprescindível para que possamos resistir ao presente. Ora, como realça Isabelle Stengers (2000, p.173):

não é fácil resistir sem fazer referência a um passado que se deveria recordar com melancolia, sobretudo quando aquilo a que se procura resistir conserva o presente como poder de tornar o passado caduco, e concebe o futuro como promessa que desqualifica, desde agora, o que do presente se pode denunciar como sobrevivência do passado.

O terceiro motivo radica no facto de este exercício de regresso ao passado, articulando-o criticamente com o presente, não pode ser vivido nem se define como um problema de comunicação entre várias ordens temporais. Pensamos como Deleuze e Guattari que “não carecemos de comunicação, temos até em demasia, carecemos de criação. Precisamos de resistência ao presente” (citados por Stengers, 2000).

Os cenários do futuro das Ciências da Educação estão fortemente dependentes das possibilidades de gestão de uma bifurcação entre a consolidação, expansão e desenvolvimento do modelo que descrevemos e a possibilidade de se revalorizar as memórias da sua complexidade originária que possam fundamentar a atualização e a inovação do modelo interativo. Este futuro pode ser pensado através de duas metáforas.

“O futuro a Deus pertence” é a formulação que propomos para a primeira metáfora. Podemos associá-la ao resultado indesejado, do meu ponto de vista, do alargamento e consolidação das atuais tendências dominantes nas ciências da educação. Não quero avançar com uma caracterização das consequências deste desenvolvimento. A fidelidade à ideia de que o “futuro a Deus pertence”, aponta para um futuro gerido por alguns deuses que estão no topo de sistemas hierarquizados e autoritários. Estas dinâmicas, como sugerimos, tendem a organizar a investigação em torno de algumas figuras divinizadas. Resta-nos a esperança de

que as Ciências da Educação ainda admitam o politeísmo e sejam capazes de consentirem outras lógicas que ainda se produzem nas suas margens. Na realidade, este paradigma dominante, como refere Isabelle Stengers (2000, p.138):

afirma a unanimidade dos fenómenos que falam a mesma língua, mas tal língua é enriquecida clandestinamente por vínculos locais que não figuram no dicionário oficial e que é necessário apreender no local. (...) A política de submissão do local ao global impõe apenas o preço de uma hierarquização dos saberes que privilegia de modo sistemático o procedimento objetivista (...) mas garante também uma modalidade de empenhamento na verdade que, ao colocar a verdade ao lado do poder, a torna vulnerável a todos os poderes.

A segunda metáfora foi formulada por um ex-jogador do Futebol Clube do Porto ao afirmar sabiamente que previsões só se faziam no fim. Admitindo que a educação não tem fim, teremos de admitir que a evolução das ciências da educação será sempre imprevisível e, do meu ponto de vista, dependente da sua capacidade de antecipar e protagonizar as respostas antecipadas e criticamente informadas às atuais transformações do campo do ensino superior. A reflexão a desenvolver neste cenário visa a identificação e antecipação de desafios, mais do que o desenho de perspectivas de evolução. Ela remete-nos também para que retomemos os modelos interativos da investigação que, como sugerimos, são modelos que reconhecem a irredutível heterogeneização do campo epistemológico da imprevisibilidade do seu desenvolvimento. Esta imprevisibilidade supõe, no entanto, que as lógicas do primeiro cenário não sejam dominantes nem homogeneizantes do campo.

Diria, portanto, que neste processo de antecipação de desafios a protagonizar e antecipar adquirem uma particular relevância aqueles que, de uma forma subliminar, se desenvolvem no campo da formação e as tendências que começam a emergir no campo da investigação.

O desafio da pedagogia da invenção e a emergência das heterogeneidades

O primeiro desafio incide sobre o campo da formação e resulta de um conjunto de dinâmicas que tendendo a ser ruidosas são ignoradas no campo ou interpretadas como disfuncionamentos temporários. Refiro-me ao agravamento da dissociação entre as qualidades dos jovens que habitam o ensino superior e aqueles que este lhes atribui como estudantes.

Não se trata de um fenómeno novo, mas que adquire atualmente uma importância crescente. Na realidade, já em 1997 Alain Coulon tinha realçado que os jovens oriundos do Ensino secundário tinham de realizar um importante trabalho de reconversão identitária para assegurar a passagem do ofício de aluno para o ofício de estudante. De um modo geral, este trabalho era um trabalho solitário uma vez que as instituições não dispunham de estruturas de apoio para a sua realização.

Ultimamente têm-se multiplicado os estudos e as reflexões que dão conta do agravamento desta dissociação e das perturbações que produzem na vida universitária. As instituições do Ensino Superior, por sua vez, parecem ter dificuldades de incorporar estas perturbações como sinais portadores de um novo paradigma que põe em causa os seus fundamentos estruturais. Em geral, estas perturbações como não são ruidosas e vivem silenciosamente nas periferias da instituição, são encaradas como epifenómenos, como manifestações pontuais da falta de motivação dos estudantes e défices de socialização.

No entanto, como assinalou Michel Serres (2012) no trabalho *Petite Poucette*, os atuais jovens pouco se assemelham aos da geração precedente sendo que esta dissemelhança não resulta apenas de um conflito intergeracional, mas é produzida, reproduzida e acentuada pelas regras institucionais dos espaços e pela organização dos espaços e dos tempos que eles habitam na Universidade.

O autor realça dois importantes fenómenos: o primeiro diz respeito à importância crescente dos espaços virtuais como instâncias de socialização dos jovens; o segundo remete-nos para as dinâmicas cognitivas que são induzidas pela era digital e que, em sua opinião, são dinâmicas que produzem transformações que não se reduzem à esfera da cultura mas são “hominescentes” dado que já têm uma inscrição neuropsicológica.

Ente nós, a escritora Lúcia Jorge numa notável conferência proferida na Faculdade de Letras chamava a atenção para que a atual geração que habita as Universidades tem metade do cérebro fora dele, ou seja tem metade do cérebro nas redes sociais e na internet, mas tem também metade do cérebro fora da razão, metade do cérebro é marcada pela sensibilidade, pela estética, pela afetividade e por razões, saberes e relações com os saberes que escapam, em grande parte, àquelas que nós supomos estruturarem a figura do estudante universitário.

Ambos os autores destacam a necessidade de se protagonizar uma verdadeira revolução pedagógica, de se conceber uma pedagogia da invenção e da criatividade, de uma pedagogia que não vise apenas assegurar o desenvolvimento de uma cabeça bem organizada (pedagogia da razão), ou habitada por numerosos saberes (pedagogia da memória), mas que se ocupe com a intuição inovadora e viva que já não é apenas memória e razão, mas subjetividade cognitiva.

Apesar de não ser possível desenhar com detalhe os contornos da pedagogia da invenção, ela envolverá, seguramente, uma transformação, quer da organização espacial das Universidades, dos seus anfiteatros, salas de aulas e espaços de

consumo de power-points, quer da sua organização temporal das aprendizagens. Esta pedagogia será uma pedagogia das heterogeneidades: heterogeneidade dos saberes, das relações com os saberes, heterogeneização dos tempos e das temporalidades, bem como heterogeneização das possibilidades de aprendizagem. Esta heterogeneização não é seguramente compaginável com as atuais concepções do currículo excessivamente racionalizadas e visando reduzir a imprevisibilidade, quer no que diz respeito à articulação temporal das atividades de aprendizagem, quer no que diz respeito à articulação cognitiva dos seus conteúdos, nomeadamente dos conteúdos que são objeto de um ensino explícito e deliberado.

O ensino superior convive atualmente com aprendizagens cada vez mais difusas e discretas, com dinâmicas de aprendizagem que são dificilmente planeadas ou programadas e que, seguramente, não estão integralmente previstas nos planos de estudo vigentes. Fazendo parte integrante do quotidiano da instituição, estas vivências/aprendizagens são, no entanto, remetidas para a sua periferia, são consideradas como epifenómenos; o seu reconhecimento e conhecimento estão dependentes, da sua congruência com as dinâmicas e estruturas dos saberes concentrados.

Do ponto de vista da investigação pedagógica importa pôr em realce o importante papel que poderão ter as ciências da educação se protagonizarem tanto no campo da investigação como da formação os desafios que se colocam à instituição universitária que, como sugerimos, são os desafios da heterogeneidade, da turbulência e da incerteza.

O desafio das interfaces e da turbulência

Os desafios da heterogeneidade, da turbulência, da incerteza e seguramente os desafios da densificação das interfaces são também aqueles que somos convidados a protagonizar no campo da investigação se tivermos em conta as injunções oriundas da revolução da convergência tal como ela é destacada num recente relatório do MIT.

Os autores deste relatório chamam a atenção para o facto de, neste domínio das ciências duras, se estar a produzir uma terceira revolução científica – a revolução da convergência –, que se sucede às mudanças resultantes do que designam de revolução do genoma, sendo que esta se produziu através do desenvolvimento da biologia celular e molecular. A revolução da convergência é, segundo os autores, “...o resultado de uma verdadeira polinização intelectual transversal” a vários domínios do saber. Ela não se limita por isso a valorizar os saberes interdisciplinares mais ou menos estabilizados, mas sustenta-se em saberes e conceitos erráticos, cuja importância já tinha sido realçada por Isabelle Stengers sob a designação de conceitos nómadas.

Do ponto de vista da produção de saberes, a atual revolução científica valoriza sobretudo os trabalhos na interface das fronteiras estabelecidas entre várias ciências e especialidades, realçando que os saberes de interface são também imprescindíveis ao desenvolvimento no interior de cada uma das áreas estabelecidas. Ou seja, a revolução da convergência constitui uma revalorização de uma epistemologia das fronteiras, de uma epistemologia de deambulação fronteiriça.

Por outro lado, como procurei analisar num trabalho publicado há vinte anos (Correia, 1998), a polinização e a deambulação fronteiriça dos saberes, no campo da cientificidade educativa foi particularmente intensa nas suas periferias: na psicanálise, na psicossociologia, em algumas correntes da sociologia da educação, na antropologia urbana, bem como nalgumas correntes mais ecológicas da psicologia, entre outros. Ou seja, nos espaços onde se não reconhecia existir dinâmicas de produção de saberes dotadas de um estatuto científico e epistemológico inquestionavelmente legitimado.

Como referem também os autores do relatório, as injunções oriundas da atual revolução científica questionam tanto os dispositivos de difusão de saberes no interior da comunidade científica – dispositivos de *peer review* –, como a organização estrutural das ciências ou das equipas de investigação excessivamente dependentes da figura do investigador responsável. A atual Revolução Científica questiona também as políticas de financiamento da ciência excessivamente centradas nos saberes estabelecidos, como põe ainda em causa a distinção que é feita entre ciências puras e ciências aplicadas que tem servido de suporte à valorização do modelo dominante para se definir os circuitos e as lógicas que presidem à valorização social dos saberes científicos. Finalmente, a formação de jovens investigadores ou mesmo de educação científica tal como hoje se praticam carecem de transformações profundas. A ênfase no trabalho cooperativo e nos saberes heterogéneos constitui, do meu ponto de vista, a matriz onde importa repensar a investigação científica, da mesma forma que é em torno desta matriz que se pode reequacionar um trabalho de formação alternativo que se institucionalizou com o processo de Bolonha e com os clichés que o suportam.

Como afirmei num outro contexto, esta revolução da convergência parece apelar para uma construção autonómica da cientificidade educativa que seja capaz de retirar vantagens acrescidas das instabilidades que, no quadro da ciência normal, são consideradas como défices epistemológicos ou expressões de uma falta de maturidade científica. De entre estas instabilidades importava realçar:

1. Aquelas que resultam do reconhecimento de que neste domínio não é possível estabelecer definitivamente, recorrendo a qualquer procedimento técnico, uma distinção estável entre factos e opiniões, o que implica o reconhecimento de que a investigação em educação está “condenada” a inserir-se em e a gerir a sua inserção em várias ordens narrativas;

2. Aquelas que resultam da impossibilidade de fazer uma repartição estável entre os objetos teóricos e empíricos dos diferentes domínios das disciplinas integradas nas ciências da educação, o que chama a atenção para a centralidade de um conjunto de desafios resultantes da ênfase que importa atribuir às problemáticas em detrimento das disciplinariidades;

3. Aquelas que resultam da conjugação do que foi referido anteriormente, onde importa atribuir uma importância acrescida às fronteiras – fronteiras entre as disciplinariidades e fronteiras entre a cientificidade e o que se convencionou designar de senso comum – o que coloca as ciências da educação num aparente paradoxo: a centralidade da sua relevância social e epistemológica está em grande parte dependente do facto de a investigação realizar um trabalho coerente nas periferias;

4. Aquelas que resultam da necessidade de desenvolver um trabalho que, assumindo o sentido do risco fundador das ciências da educação e das ciências sociais e humanas em geral, seja simultaneamente um trabalho estruturado e pautado por preocupações de rigor que não se confundem com a rigidez técnica dos procedimentos. A gestão desta instabilidade chama nomeadamente a atenção para que nos processos de produção de saberes e na sua difusão se desenvolvam formas originais de compatibilizar o rigor científico com a sua permeabilização a outras lógicas, como a necessidade de compatibilizar a difusão de produtos junto de uma comunidade científica e a sua inserção democrática no espaço público de debate, suscetível de requalificar a própria reflexão educativa.

5. Aquelas que resultam do reconhecimento de que no campo da cientificidade educativa não têm legitimidade apenas os procedimentos que têm a pretensão à produção de narrativas e de ficções ajustadas à realidade, mas que estas se encontram subordinadas às regras do trabalho narrativo e ficcional e intersubjetivo que procura acréscimos de pertinências e de sentidos.

Integrando um conjunto de apelos ao reconhecimento da incerteza que sempre marcou a cientificidade educativa, estas injunções implicam também o reconhecimento de que esta incerteza não exprime uma inferioridade epistemológica, nem uma falta de maturidade científica, mas, como realça Isabelle Stengers (2000, p.173), é o resultado de “uma modificação das relações entre sujeito e objeto, entre quem faz as perguntas e quem responde”.

Contributos para a crítica da epistemologia da azáfama e da ciência hiperativa

A minha conferência já vai longa. Poder-se-ia pensar que, se fizesse um exercício de fidelidade às atuais normas totalitárias da escrita científica, apresentar algumas conclusões ou, na versão mais *soft* destas normas, seria o momento de tecer algumas considerações finais.

Lamento desiludi-los, mas não é isso que vou fazer. Vou antes voltar ao início. À conferência que fiz na abertura das comemorações dos trinta anos da Licenciatura em Ciências da Educação na FPCEUP que, em parte, retoma a que fiz na sessão de abertura do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação.

Na altura realcei a importância de se recriar as dinâmicas de uma cientificidade crítica, reflexiva, autorreflexiva e cidadã.

Num contexto onde parece haver uma certa unanimidade sobre o modelo de investigação dominante que, assim, se pensa estar preservado de qualquer questionamento, a verdade é que se pode sempre colocar problemas à sua legitimidade e às suas potencialidades para garantir um limiar aceitável de autodeterminação. Importa, com efeito, procurar e desenvolver princípios de organização que garantam acréscimos de aprendizagem interna no campo, que se revelem pertinentes ao desenvolvimento de uma produtividade sensata onde o número de estudos publicados deve ser ponderado tendo em conta critérios de pertinência que não são exclusivamente internos ao sistema. Importa também desenvolver sistemas de interpretação do trabalho de investigação e de regulação do campo que possibilitem a recriação da identidade da investigação neste domínio.

O desenvolvimento desta identidade não pode, no entanto, confundir-se com a reificação da cientificidade e da ciência e dos seus procedimentos rotinizados e transmitidos por duplicação. A reificação, como sabemos desde os trabalhos de Lukács, incide sobre os processos de comunicação e de produção da investigação e traduz-se por um empobrecimento das relações resultantes da racionalização da ação instrumental; no atual contexto esta reificação é intensificada através da multiplicação do controlo administrativo burocrático que assegura que a cientificidade se defina num espaço universalista e não como a interação de dinâmicas de investigação concretas e singulares. Neste contexto, a redução da reificação não pode fazer a economia do desenvolvimento de uma comunicação reflexiva, ou seja, é inseparável da institucionalização de uma atitude epistemológica crítico-construtiva, de uma atitude que, como sugere Habermas (1968), deve promover a reflexão sobre a sua utilização social e as suas condições de produção. Esta autorreflexão epistemológica é imprescindível ao desenvolvimento de uma cientificidade educativa emancipatória e emancipada. Neste sentido, a cientificidade educativa incorpora na sua agenda a clarificação da própria ciência que a produz.

Mas ao mesmo tempo que incorpora na sua agenda a autorreflexão, a ciência e os saberes científicos devem pensar-se numa perspetiva de políticas públicas, numa perspetiva de políticas dos saberes e de cidadanias cognitivas. Estamos conscientes que o campo da investigação vive hoje numa azáfama sem precedentes o que o inibe de se pensar politicamente já que se naturalizou no seu interior uma espécie de fobia às questões suscetíveis de pôr em causa o seu funcionamento “normal”. Ora, um pensamento alternativo neste domínio deverá pressupor que, enquanto “bem público”, a ciência deverá saber conviver com as diferentes formas de saber. É por isso necessário ter em conta que a institucionalização normativa da ciência não anula a sua hibridez porque ela mistura-se e mistura com a diversidade dos discursos administrativos, as referências e as experiências educativas, um conjunto de dimensões relativamente às quais a ciência procurava distanciar-se.

As dinâmicas da cientificidade educativa, da cientificidade crítica e reflexiva, são, por outro lado, potencializadas na sua articulação com os públicos que habitam o campo da formação. Este campo, com efeito, foi estruturado por uma heterogeneidade de protagonistas que não estavam exclusivamente vinculados ao campo da escolarização, razão pela qual a permeabilização a estes protagonistas (às suas experiências, aos seus saberes e relações com o saber), em suma o trabalho pedagógico, estabelece relações densas com as periferias da cientificidade educativa que constitui o espaço privilegiado de questionamento da cientificidade construída a partir do centro.

Importa, por isso, debruçarmo-nos, mesmo que sucintamente, sobre alguma das tendências que emergem deste espaço cognitivo de produção e distribuição de saberes.

Em primeiro lugar, estes saberes, suscetíveis de se integrarem no património das ciências da educação, não são intrinsecamente saberes positivos e normativos, mas saberes críticos e polémicos que contribuem para estruturar uma cientificidade pluriparadigmática e controversa, indutora de modalidades alternativas de definir os problemas educativos e os problemas de investigação. Eles não são congruentes com os atuais modelos dominantes de se pensar a investigação que, ao subentenderem e postularem que as práticas de investigação devem ser antecedidas da chamada “revisão da literatura” ou “estado da arte”, naturalizam um inconsciente epistémico onde o património científico se declinaria no registo da acumulação dos saberes científicos. Este espaço cognitivo não se compagina também com uma conceção de produção científica que, por estabelecer regularmente “ruturas com o senso comum”, teria a ambição de construir um “senso comum esclarecido” onde, tendencialmente, as controvérsias estariam ausentes, ou seriam epifenómenos resultantes de eventuais ignorâncias sobre o campo. As Ciências da Educação vinculadas a esta cientificidade postulam uma epistemologia da controvérsia alternativa e visam qualificar esta controvérsia.

Em segundo lugar, apesar dos saberes que circulam no campo da formação obedecerem a um racional que os organiza em torno de disciplinas com designações distintas e que na sua articulação configuram a grade (ou estrutura) curricular, a verdade é que a dinâmica do trabalho curricular não encarou, necessariamente, estas designações como fronteiras estabelecidas não se incompatibilizando com o desenvolvimento de um currículo integrado alternativo aos currículos de coleção dominantes. O currículo integrado supõe, por isso, o desenvolvimento de um trabalho fronteiriço, a valorização de uma epistemologia de fronteira. Sabemos que, na Ciência como na Vida social, a fronteira pode destinar-se a separar ou, pelo contrário, pode contribuir para articular e complexificar. Do ponto de vista do guardador de fronteiras e de territórios estabelecidos, a fronteira separa e distingue, estabelece limites que importa preservar. O currículo integrado e a cientificidade alternativa colocam-se do ponto de vista do contrabandista, daqueles que entendem a fronteira como uma linha a ser transgredida, uma linha a ser atravessada, como possibilidade de promover relações inéditas que complexificam em lugar de simplificarem. Só a epistemologia do contrabandista pode coexistir com a epistemologia da controvérsia.

A terceira dimensão do trabalho epistemológico e formativo diz respeito à reconceptualização do trabalho de formação e dos saberes científicos na reestruturação da ação profissional. Como já realçámos, a heterogeneidade e as ricas experiências dos protagonistas envolvidos na formação em Ciências da Educação potenciam as condições ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico e cognitivo estruturados em torno da preocupação de disponibilizar instrumentos cognitivos e metodológicos que possam revalorizar essas experiências sociais e profissionais, requalificando-as e possibilitando a sua integração num processo de recomposição identitária. Trata-se de um trabalho cognitivo mais centrado nas experiências do que nas carências, de um trabalho que se preocupa mais com as transformações das relações com as experiências do que a superação de défices no desempenho profissional. Os saberes da formação não devem a sua relevância ao facto de eles se adicionarem ou substituírem saberes já existentes, mas às suas potencialidades na produção de uma mediação narrativa facilitando os processos através dos quais os sujeitos se constroem narrativamente apropriando-se da sua história e do seu projeto. Os saberes científicos terão, por isso, de conviver com os saberes profanos numa dinâmica comunicacional de miscigenação entre o puro, o aplicado e o experienciado. É neste contexto que se torna possível promover uma epistemologia da mestiçagem, alternativa às epistemologias dos saberes puros e intocáveis.

Esta ênfase na construção narrativa do sujeito é particularmente relevante quando nós a situamos no domínio de uma reflexão epistemológica que debata o papel da narratividade na produção de saberes científicos no campo das ciências da educação. Para facilitar a exposição poderemos contrastar o estatuto atribuído

ao testemunho e à testemunha neste domínio. Esta contraposição não nos remete apenas para as questões do género, mas, embora possa ter relações com estas, é fundamentalmente uma questão epistemológica que contrasta as diferenças entre as Ciências Explicativas e as Ciências Interpretativas, ou de uma forma mais clara, as Ciências compreensivas ou hermenêuticas de que a Psicanálise Freudiana constitui o exemplo mais acabado e elaborado. Como sabemos, as Ciências Sociais e Humanas em geral e as Ciências da Educação em particular não podem abdicar das narrativas dos sujeitos para desenvolverem o seu trabalho de investigação. Do ponto de vista epistemológico e metodológico, estas narrativas podem ser encaras como testemunhos de fenómenos que transcendem aquele que testemunha, sendo que este testemunho, à semelhança com o que se passa no campo jurídico, constitui uma expressão incompleta ou deformada dos fenómenos a que eles se referem. Neste contexto cognitivo importa multiplicar os testemunhos e submetê-los a um conjunto de processos técnicos mais ou menos sofisticados para os depurar das inverdades que eles sempre transportam. A epistemologia do testemunho situa-se sempre num regime de verdade.

Pelo contrário, a epistemologia da testemunha situa-se num registo da autenticidade que supõe que aquele que testemunha é um sujeito comunicacional que se constrói na troca de testemunhos. O testemunho não é nem mais nem menos verdadeiro, mas constitui uma expressão mais ou menos deformada de um sujeito que procura narrar-se como uma história. O investigador e a cientificidade educacional são facilitadores deste processo de produção de histórias educativas cuja trama é imprescindível para a produção de um sentido consentido para as dinâmicas e os fenómenos educativos. A controvérsia, a mestiçagem e a fronteira são, por isso, partes integrantes da epistemologia da testemunha.

Diríamos, de uma forma sintética, que as formulações de alternativas se fazem a contracorrente da redefinição destrutiva da Ciência que hoje estrutura o campo. Esta redefinição foi acompanhada pela produção de uma cultura científica estruturada por um *ethos* do predador e por um *ethos* da conspiração. O que hoje importa desenvolver neste campo é uma cultura da colaboração tensa assente num *ethos* do cuidar, de cuidar de questões que estão para além da ciência, mas que esta fica a ganhar civicamente se as assumir como suas. Importa ter em conta, como assinala Byung-Chul Han (2009, p. 135), que só a:

detenção contemplativa é uma praxis da amabilidade. (...).
A vida ocupada, à qual falta toda a dimensão contemplativa,
não é capaz da amabilidade do belo. Manifesta-se como uma
produção e uma destruição aceleradas. *Consome tempo.* (...).
(Pelo contrário) a demora contemplativa *concede* tempo.

Este contexto de azáfama e da predação supõe a rapidez na circulação e na produção de produtos dirigidos a públicos especializados que raramente tem tempo de os ler e incorporar nas suas perguntas, o que faz com que as ciências que têm o poder são as ciências rápidas. Neste domínio importa reabilitar as ciências do terreno, as ciências ecológicas, de forma a institucionalizar um verdadeiro projeto político da ecologização dos saberes e da sensatez, um projeto de temporalização da investigação imprescindível à produção de um pensamento crítico e de uma ciência autorreflexiva e contemplativa. Byung-Chul Han (2009, p. 129) no trabalho “O aroma do tempo” diz a este propósito que “talvez tenha prejudicado muito o pensamento, o facto de a *vida contemplativa* ter-se visto cada vez mais marginalizada em benefício da *vida ativa* e de a inquietação hiperativa, a agitação e o desassossego atuais não se casarem bem com o pensamento, que este, em consequência de uma pressão temporal cada vez maior, tenda a não fazer mais do que reproduzir o mesmo.” E acrescenta “Uma vez que falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, as posições divergentes repelem-se. Começam a odiar-se. (...). O pensamento já não dita o tempo, mas é o tempo que dita o pensamento. Daí que este se torne temporário e efêmero. Deixa de comunicar com o duradouro”.

Concluindo ou regressando ao princípio

Não cabe no âmbito desta reflexão fazer conclusões e muito menos recomendações. Gostaríamos apenas de partilhar três linhas de força.

A primeira era para realçar a importância de pensar o futuro, no domínio da cientificidade educativa, reabilitando as memórias e o passado nomeadamente na mensagem que ele nos legou de pensar esta cientificidade no registo da sensatez, ou seja, num registo onde é central refletir o sentido do trabalho cognitivo. Neste domínio, como sugerimos, a inscrição da investigação na cidade humana está intimamente associada à revalorização de uma epistemologia da escuta e da testemunha.

Em segundo lugar, importava nestas memórias destacar a importância de se atribuir à gestão sábia e prudente das instabilidades e das perturbações o papel de mediação entre a investigação e o seu destino social. O trabalho nas fronteiras, ou se quisermos, o desenvolvimento de uma epistemologia fronteira onde se reconhece que a fronteira não separa, mas re-articula e complexifica.

Finalmente, gostaria de realçar a centralidade que penso ser desejável atribuir à mestiçagem, ou à epistemologia da mestiçagem, como modo de fazer ciência no campo educativo. Esta epistemologia da mestiçagem para além de salientar a importância do pluralismo paradigmático, realça também que no campo educativo os “textos científicos” se dirigem preferencialmente para uma opinião pública que tendencialmente pratica o diálogo democrático, num espaço onde a ciência não se destina a pôr fim à controvérsia, mas pode contribuir para a sua qualificação.

Referências bibliográficas

Berger, Guy (2017, fevereiro 24). Entretien avec Guy Berger [ficheiro em vídeo] Retirado de https://www.youtube.com/watch?v=cMA_OcW7Uf8.

Correia, José Alberto (1996, março). *Conferência de abertura. Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais. Actas do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Porto: CIIIE/ADEF.

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, José Alberto & J. Caramelo (2010). Autonomias e dependências do campo da investigação educacional em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12(Mai/Ago 10), 27-36.

Coulon, Alain (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Gorz, André (2003). *L'Immatériel*. Paris: Galilée.

Habermas, Jürgen (1968). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70.

Habermas, Jürgen (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.

Habermas, Jürgen (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris: PUF.

Habermas, Jürgen (1988). *Raison et légitimité*. Paris: Payot.

Han, Byung-Chul (2009). *O aroma do tempo. Um Ensaio filosófico sobre a Arte da Demora*. Lisboa: Relógio de Água.

Latour, Bruno (1999). *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris: La Découverte.

Ricoeur, Paul (1976). *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70.

Serres, Michel (2012). *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier.

Stengers, Isabelle (2000). *As políticas da razão*. Lisboa: Edições 70.

Stengers, Isabelle & Estelle Deléage (2014). Ralentir les sciences, c'est réveiller le chercheur somnambule. *Ecologie & politique*, 48(1), 61-74.

Wulf, Christophe (1995). *Introduction aux Sciences de L'Éducation: Entre théorie et pratique*. Paris: Armand Colin.

Saberes em Ciências da Educação

Dos saberes das práticas no interior da escola

Manuel Matos

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

1. O saber escolar: uma prática que se auto-sustenta em “teoria”

O lugar privilegiado que, historicamente, foi cometido à escola na difusão e controlo do saber, para além de ter contribuído para a definição dum saber legítimo, com a consequente deslegitimação dos saberes a ela exteriores, correspondentes aos saberes experienciais, ou do mundo da vida que se tornaram estranhos à escola, representou paralelamente um poderoso meio de definição identitária dos professores que trazia agregada a si a função de prescrever o sentido da acção legítima das futuras gerações – para o que servia propriamente a formação pedagógica – bem como a função de definição duma carreira profissional normalizada e estável, cuja legitimação e protecção simbólicas implicavam e significavam, simultaneamente, a intocabilidade e a soberania do saber e do poder profissionais.

A relação de dependência entre conhecimento e acção ou a definição de um saber que presumia por si mesmo a implicação prática dos seus conteúdos e sentidos – concepção cujas matrizes epistemológicas remontam a um modelo instrucionista de Escola que justificava a sua universalidade normativa na necessidade de consolidação da unidade dos estados modernos, como foi típico das sociedades europeias do século XIX –, traduziu-se numa autonomização dos conteúdos que, transformados em objectos didácticos disciplinarizados¹, determinou a construção duma identidade profissional, que se reconhece e é reconhecida socialmente como cada vez mais dependente da especialização disciplinar.

¹ Vem a este propósito registar que a designação de “disciplina” aplicada a um conjunto de conhecimentos escolares, didacticamente dispostos num programa temporalmente definido (geralmente um ano lectivo) e destinado a ser matéria de examinação, é uma invenção recente na organização da escola: ela data dos fins do século XIX. Cf. Gil, Fernando (1976). Razão e Escola: o que é (e não é) ensinável. *Análise Social*, vol. XII (47), 1976-3.º.

Este referente de identidade pelo saber reforça-se e amplia-se à medida que se consolida a Escola pública, quer em função das exigências de reprodução sócio-política no contexto dos modos de produção social comandados pela lógica da estratificação social, como aconteceu com os sistemas duais de ensino, traduzidos nas formações liceais e formações técnicas, quer em função da tecnologização da ciência, cuja aplicação ao mundo social e material, supondo, ainda, uma tutorização do Estado, obedece a uma lógica de planificação dependente das necessidades institucionalmente programadas e, como tais, sujeitas a uma lógica política que fazia da ciência um instrumento de controlo social e económico, como é observável entre nós, por exemplo, nos ímpetus da Reforma Veiga Simão (1972-74).

A entrada pelo conhecimento objectivo, equacionável em termos de produto cognitivo isomorfo dos interesses sócio-institucionais e políticos representados no Estado (Wallerstein, 1996) e, como tal, condição de produção e de regulação da acção, tanto prático-moral, como técnico-instrumental, conferiu à Escola uma grande centralidade social, ao mesmo tempo que determinou que a sua metodologia de intervenção fosse desenhada, essencialmente, sob o modelo instrucionista, isto é, um modelo para o qual o conhecimento válido é o conhecimento construído na exterioridade e na extra-territorialidade dos seus destinatários, considerados, à partida como *tábua rasa*, condição formal para a universalidade do conhecimento e sua aplicação incondicional, segundo o princípio do bem comum, ou, como se dirá mais tarde, em plena ascensão do processo de massificação da escola, segundo o princípio da igualdade de oportunidades. A sua contrapartida formativa, ao nível da capacitação profissional dos professores, exprime-se numa concepção da formação que privilegia a relação com o objecto formal e abstracto da instrução, tanto no plano das competências científicas, identificadas com o domínio dos conteúdos disciplinares, como no plano das práticas didácticas, submetidas a um didactismo transmissionista.

Nestes termos, a produção da *prática* como o exercício da conformidade da acção com os modelos normativos inscritos na matriz do saber institucional, permitia que os discursos sobre a prática se tornassem independentes e, por isso, prescritivos da natureza da acção que, desta forma, se desreferencializava das suas condições de produção, contribuindo, deste modo, para a hipostasiação das práticas ou para a sua institucionalização como lugar comum e referência da acção quotidiana, onde acabava por assumir um autêntico estatuto de teoria.

Esta visão da prática, prototipicamente dominante na relação social em geral e, de modo muito activo, nas instituições de formação (igrejas², escolas e outras instituições normativas do Estado) pressupõe a conceptualização da acção como aplicação e, portanto, como acção ritualizada, sendo necessário para tal considerar a independência do contexto, a invariância das referências teóricas e epistemológicas da acção e uma expressão comportamental comum. Lerbet (1993)³ interpreta esta noção de prática como estando ainda sujeita a um conceito cósmico de tempo, onde o movimento se mantém solidário com uma visão da vida pautada por ritmos biológicos, definidos segundo os parâmetros da natureza, nos quais a sucessão dos fenómenos não dá lugar a alterações essenciais, mas apenas a variações conjunturais e fenoménicas que era necessário corrigir para que se tornassem conformes ao modelo “*natural*” (biologicamente, o estado adulto; epistemologicamente, o racional e o não-contraditório; socio-politicamente, o instituído/normativo).

2. Do destino ao projecto ou o princípio da identidade em crise

Quando se olha para o interior das práticas sociais das escolas de hoje, como se procura fazer ao longo das diferentes partes que integram este trabalho, não é possível deixar de reconhecer uma inflexão semântica decisiva no interior do próprio conceito de prática e nas relações que são estabelecidas ao nível da sua articulação com a teoria. Se, por um lado, a identidade social da escola exige que ela funcione como instituição, isto é, que ela se defina por um conjunto de práticas que a legitimem como a instância de produção de identidades socialmente reconhecíveis e legítimas, para o que é indispensável uma teoria, ou, noutros termos, um quadro comum de reflexividade transcendente aos indivíduos, por outro, a mudança que ela é chamada a favorecer e a promover obriga a que essa teoria se defina em termos de futuro, que já não pode ser conceptualizado como uma simples projecção dum tempo cósmico, linear e repetitivo, isto é, como uma simples projecção do passado.

E aqui reside, fundamentalmente, a crise do saber escolar. Na verdade, o princípio de identidade, que foi essencial à natureza do saber escolar, quer na sua dimensão teórica, quer na sua dimensão prática, porque constituía o fun-

2 É oportuno lembrar que a expressão por que é designada a homilia paroquial, que todos os fiéis conhecem como “*a prática*”, traduz, eminentemente, esta noção de “teoria” como lugar da prática. O facto de “*a prática*” ser uma explanação, uma lição, um sermão cujo registo é, eminentemente, *teórico* no sentido de que trata um conjunto de princípios que se destinam a regular as acções, em nada é contraditório com o seu estatuto prático: a palavra (a teoria) toma o lugar da acção porque ela estabelece uma relação necessária entre o que se é e o que se deve ser.

3 Lerbet, Georges (1993). Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, (103), 51-58.

damento lógico e ontológico da sua transmissibilidade, exigiu que a mudança fosse definida apenas como uma variação potencial já inscrita na “*natureza das coisas*” e que, portanto, o *dever* não fosse qualitativamente diferente daquilo que é, enquanto *pensado*. Doravante, este princípio está radicalmente posto em causa pela presença maciça do “*outro*”, do estranho que tende a ocupar agora todo o espaço escolar e que representa o imprevisível e o impensado na lógica da escola. Esta é a contradição com que a escola tem de se confrontar. O princípio da identidade terá de se conjugar com o princípio da contradição, algo que se traduz na sua questionabilidade permanente e que sujeita a profissionalidade docente à condição de precariedade perpétua.

Enquanto a objectividade pôde ser pensada como uma propriedade constitutiva da realidade social, por assimilação do que era atribuído ao mundo da natureza, “*natural*”, a evolução da prática social no mundo escolar, dada a sua referencialização à vida institucional, tutelada por uma relação política naturalizada no poder do Estado, não tinha dificuldade em submeter-se ao princípio da identidade. A expressão mais emblemática do princípio de identidade aplicada à organização escolar, enquanto instituição, é a do bem comum, a qual retira a sua força do facto de ser representada como sendo um bem não só universalmente justo, como alcançável por todos e cada um.

A aplicação do princípio da identidade à definição, organização e funcionamento do sistema escolar supõe, assim, por detrás da objectividade das representações dos factos sociais, o estatismo e a estratificação sociais, sobre os quais é possível reflectir o passado mais do que fazer agir o futuro, donde se deduz que o futuro se conjuga mais como destino do que como projecto⁴.

É nessa perspectiva que tem toda a pertinência a função transmissiva da Escola, porque está suposto que o objecto transmitido representa uma herança colectiva, cujo valor se confunde com a essência duma identidade sociocultural, científica e política que é fundamental preservar, enquanto bem comum. O bem comum é, portanto, uma referência de identidade social corporizada no Estado que, preexistindo à realidade subjectiva dos indivíduos, os condiciona à matriz que os faz existir e em cujos limites, essencialmente de natureza política, se inscreve a Escola.

4 A título ilustrativo do que se afirma no texto, retenhamos a informação de Boutinet (1990), segundo o qual é possível reconhecer que o termo *projecto*, pelas referências bibliográficas da Biblioteca Nacional de Paris, aparece apenas quatro vezes entre 1882 e 1959; em contrapartida, de 1960 a 1984, esse número sobe para 103 [Boutinet, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF].

3. Da política à economia: o caminho para o défice permanente de formação

Com a capitalização dos saberes⁵, ou seja, com a incorporação dos saberes escolares nas competências do trabalho como uma mais valia e com a consequente aplicação do saber escolar ao desenvolvimento económico, tanto dos países, como dos indivíduos, a escola passou a ser procurada, não já pela sua função distintiva de integração numa identidade social e cultural superior, mas pela representação dos seus efeitos materiais sobre as condições de vida dos indivíduos.

É a partir desta inversão radical do papel da escola, inscrita num movimento mais amplo de *democratização* da vida social, que a regulação clássica pelos conhecimentos pré-activos se torna problemática, quer porque os conhecimentos se desprendem tanto das suas referências naturalistas, como racionalistas, para admitir versões paradigmáticas que são, sobretudo, construções culturais internas às comunidades científicas, quer porque, no que expressamente diz respeito à acção social, os conhecimentos estão inelutavelmente conotados com interesses relativos à natureza das acções em jogo, pelo que se torna epistemologicamente impossível transcendê-los, donde decorre que a passagem da teoria à prática está sujeita à crítica e à denúncia. É nestes termos que as ideias de progresso ou de futuro, como suporte de mudança, são assimiláveis a narrativas, isto é, a mitos racionalizados ou racionalizáveis apenas com sentido para aqueles que neles investem os seus interesses, independentemente da sua natureza.

As práticas do sistema escolar que permitiram conceptualizar o saber escolar como um instrumento ou um *aparelho ideológico do Estado* (Althusser) ou como uma instância de *reprodução do capital cultural*, indispensável à manutenção dos processos de produção cognitiva, que tornasse necessária a aceitação social do que era um *arbitrio cultural*, prenunciam que o saber escolar perdeu o *estado de graça* em que tinha vivido à sombra tutelar do Estado, situação que se agrava sob o fogo cruzado, lançado tanto por parte dos movimentos da Educação Permanente, apostando nas teses da desescolarização, enquanto o escolar deveria integrar-se, tendencialmente, na formação ao longo da vida, como por parte das corporações industriais que denunciam, crescentemente, o défice da Escola relativamente às necessidades do mundo do trabalho.

5 Trata-se da consumação da tese da transformação da educação em capital humano, formulada, entre outros, por Schultz (1983: 181 e ss.), o qual, aliás, reconheceu, expressamente que investir no homem através da Educação representava um combate a travar no âmbito da mudança de paradigma educacional e cultural, quando disse que “os nossos valores e crenças impedem-nos de considerar os seres humanos como bens de capital (...) mas, ao não tratar explicitamente os recursos humanos como uma forma de capital, como um meio de produção produzido, como o produto de um investimento, tem-se favorecido a manutenção da noção clássica de trabalho como uma capacidade de realizar um trabalho manual que requer pouco conhecimento e aptidão; uma capacidade de que, de acordo com esta noção, todos os trabalhadores estão igualmente dotados”.

Se as novas referências epistemológicas são ditadas, em grande medida, pela dinâmica económica e social, em boa parte determinada pelas estratégias de incitação à sobredominância do consumo, como eixo duma economia planetarizada que faz da ideologia da mudança a grande referência para a modernização dos sistemas educativos, a verdade é que elas se projectam na escola de forma intensamente contraditória, já que, ao subentenderem a relação cognitiva como uma relação intersubjectiva e situacional, indissociável da experiência social e cultural, é a própria autoridade disciplinar do saber, enquanto conhecimento codificado e institucionalmente protegido, que legitimava o exercício docente na sua tripla função (cognitiva, metodológica e sócio-moral), que passa a estar em causa. Daí que a gestão dessa contradição se tenha constituído na preocupação maior dos sistemas educativos, tanto por parte dos investigadores, como dos responsáveis políticos, como das organizações representativas dos interesses profissionais.

No âmbito do movimento da profissionalização do ensino, o modelo de formação que tem sido privilegiado é o que decorre duma concepção de produção do saber que não dispensa uma visão funcionalista da realidade profissional, segundo a qual a realidade é visada atribucionalmente e não relacionalmente, isto é, a realidade é assumida em função de um conjunto de propriedades definitórias dos indivíduos a formar segundo a lógica de produtos comportamentais a obter, para o que é essencial assegurar uma formação profissional que encare os seres sociais como dotados de propriedades que sejam redutíveis a objectos teóricos cientificamente tratáveis, isto é, "*objectos*" independentes da forma e das condições em que são produzidos.

Na verdade, o objecto privilegiado pela investigação educacional que aspira a desempenhar um papel preponderante no campo da formação profissional é, ainda, o comportamento como realidade observável, isto é, como expressão factual de um conjunto de propriedades e características assumidas como imputáveis aos indivíduos e susceptíveis de serem vazadas em variáveis controláveis e avaliáveis, cujo domínio *científico* se traduz em possibilidade de intervenção técnica, jurídica e administrativa.

O movimento da profissionalização do ensino, ao tentar centrar-se sobre o conteúdo funcional da profissão, na expectativa de a poder legitimar como um conjunto de actos técnicos cientificamente fundados, corresponde a uma concepção de saber que, objectivamente, ilude a questão da distinção entre factos e valores ou, para sermos mais explícitos, confunde o conteúdo normativo do discurso científico, fundado numa ordem causal, abstractamente referida a uma normatividade social (a ordem dos factos socialmente "*convenientes*" ou dominantes) com o seu sentido prático, isto é, com a sua pertinência relativamente ao vivido, onde essa *normatividade*, mesmo que seja desejável, não existe antes de ser construída.

Nos termos do exercício profissional do professor, o que está em causa é, então, a construção do *aluno*, processo onde o saber é artesanal, inventivo e multi-

-modal e cujas condições de possibilidade e de exercício supõem uma implicação pessoal e social do profissional docente que releva da compreensão crítica do mundo do outro como um outro eu e não como uma duplicação do eu próprio, o que exige que o saber seja sempre uma produção concreta e singular, como diz Lerbet (1995:244).

O processo de hiperescolarização, que se acentua à medida que a escola vê multiplicadas as suas funções sociais num contexto em que se agudizam os fenómenos da competição escolar, inviabiliza uma relação profissional que torne significativa a relação com o saber a partir da realidade do aluno. É neste contexto que a profissionalização tende a assumir a actividade profissional como um acto eminentemente técnico, cuja legitimidade científica fica dependente da obediência a critérios de conformidade entre objectivos e resultados superiormente definidos e não questionados.

Todavia, os limites do modelo científico-técnico relativamente às competências práticas tornam-se particularmente evidentes à medida que à Escola cabe cada vez mais participar na resolução dos problemas sociais, e não já apenas daqueles que tradicionalmente lhe estavam cometidos, como os que se prendiam com a atribuição e distribuição dos bens culturais, científicos e técnicos. O desemprego, a marginalidade, a conflitualidade social e familiar projectam-se no quotidiano das escolas, tornando problemática a construção do *aluno*, como figura reconhecível pela instituição escolar, a partir daqueles que são portadores de tais experiências.

Esta nova realidade exige um novo relacionamento, um novo sistema de comunicação, ou uma nova prática profissional que não é dedutível de nenhum sistema científico-técnico. Não se trata já de, apenas, tarefas de ensino, mas de relação, isto é, tarefas que o não são tecnicamente falando, uma vez que não se trata de actividades que podem ser organizadas segundo acções segmentadas, organizadas em fluxos temporalmente identificados e finalizadas sobre produtos tecnicamente controláveis. Mais do que de conhecimentos, as novas competências supõem atitudes, disposições, processos de envolvimento e de implicação e, portanto, uma nova profissionalidade. Numa perspectiva de formação científico-técnica, não faz sentido, por exemplo, definir como objectivo de ensino “que o professor tem de ser capaz de respeitar a identidade cultural do seu aluno”.

Na verdade, que os professores tenham de comprometer-se com os seus alunos e com a sua aprendizagem, por um lado, ou que tenham de conhecer as matérias que ensinam e o modo como ensinam estas matérias aos seus alunos, por outro, compreende-se que ambas constituam qualidades desejáveis dum bom profissional, mas não se é “obrigado” a reconhecer que há uma relação de continuidade científica e técnica (de causalidade) entre uma coisa e outra de modo a poder sustentar-se que haja uma relação de implicação “causal” (científica) entre ambas.

Esta indistinção ou esta relação de continuidade entre o domínio das atitudes (a que pertence o compromisso ou o dever de respeitar) e que implica uma refe-

rência ao *sujeito* e o domínio dos saberes científicos e técnico-didáticos que implica uma referência ao *objecto* ou, se quisermos, esta indistinção entre o domínio prático e o domínio teórico traduz uma exigência-chave que condena o movimento da profissionalização do ensino (nos termos que tem vindo a ser prosseguido) a um logro profissional que tem sido, todavia, difícil de reconhecer, porque esse reconhecimento põe em causa uma atribuição central da identidade docente, qual é a de supor que o saber disciplinar traz inerente a si a competência prática.

Conclusão: do saber como competência individual ao saber socialmente construído

À margem do sentido dominante que cultiva as práticas discursivas oficiais, vêm-se afirmando algumas perspectivas alternativas de saber que apontam para modelos de uma nova inteligibilidade das práticas, tanto das práticas didáticas, como das práticas sociais, assumindo o pressuposto de que essa inteligibilidade repousa sobre a compreensão das suas condições de produção interactiva (como, por exemplo, está suposto nas teorias de aprendizagem que sustentam o contrato didático (Colomb, in Houssaye, 1994), ou nas teorias do projecto educativo como suporte organizacional da escola.

Em qualquer dos casos, assume-se que o saber é um constructo (e não um objecto puramente transmissível) e, como tal, não pode prescindir da participação dos aprendentes, sendo que essa participação, supondo iniciativa própria, supõe, igualmente, a sua construção por parte de quem ensina, donde procede que a acção educativa deve compatibilizar o signifiante com o significado para se tornar significativa. A relação pedagógica é, então, primordialmente uma relação comunicacional, onde o domínio dos enunciados e a sua hipótese de apropriação como conhecimentos, está condicionado por um registo intencional de disposições para a acção que, em si própria, tem de ser partilhada para que o conhecimento veiculado pelos enunciados discursivos possa ser transformado em conhecimento próprio (Charlot, 1997).

Esta indissociabilidade entre conhecimento e acção, que durante longo tempo permaneceu invisível e, portanto, inquestionável, pela longa estabilidade reprodutiva das práticas que a própria estratificação social impunha, explica hoje a surda conflitualidade latente na vida profissional dos professores, onde os problemas profissionais, que são essencialmente problemas de relação são vividos, fantasmaticamente, como um défice “culposos” de conhecimentos, como uma falha de preparação e capacitação, fantasmatização que foi sendo assumida como constitutiva da própria imagem actual do professor enquanto profissional, alguém que histórica e culturalmente está impedido de *falhar* sob pena de se negar em toda a sua dimensão (Correia e Matos, 2001).

É o que está exemplarmente expresso neste trecho duma entrevista, registada já há algum tempo:

– *Digo muitas vezes não sei, mas a escola que temos não permite que digamos «não tenho a certeza, não sei, ajuda-me».*

Esse sentimento defensivo agrava-se perante o confronto que se trava entre a definição do exercício profissional que privilegia a relação e a definição que privilegia o ensino. De facto, à medida que se aceleram os conflitos sociais por força da internacionalização crescente dos interesses político-económicos, intensificam-se os problemas de relação que se traduzem em heterogeneidade e conflitualidade social e escolar que, por sua vez, impõem estratégias profissionais impossíveis de prever.

Por outro lado, a desestruturação das relações sociais e produtivas, provocada pela aplicação da inteligência artificial aos contextos de trabalho, não só multiplica as interacções que, de materiais, se tornam cada vez mais simbólicas e imateriais, na medida em que o trabalho exige uma crescente mediação intelectual, como provoca a desestruturação semântica atribuída à realidade, de que resulta, contraditoriamente, por um lado, o reforço do recurso à linguagem-máquina que é, simultaneamente, disciplina produtiva e social, imposta pelas exigências de antecipação do consumo, como fonte de mais valia e, por outro, multiplicação das subjectividades e dos sentidos, por força da incitação à produção de *singularidades pessoais* sem as quais a circulação do consumo não se reproduz.

É, neste contexto, que o interaccionismo surge como uma instância teórica que confronta os sujeitos sociais com as suas lógicas de acção, remetendo para eles o sentido das suas práticas. Nestes termos, o interaccionismo social apresenta-se como uma via superadora da intervenção externa do Estado (prioridade à “*sociedade civil*”) e permite, por isso, que se faça a economia de pensar o político como agência de regulação das acções, propondo a autonomia do social e do profissional como uma esfera de auto-regulação.

Nesta perspectiva, Reynaud (1997, pp. 9 e sgs.) estabelece que o interaccionismo permitiu superar a velha querela que opunha individualismo e colectivismo na abordagem teórica da constituição da sociedade. Para isso, o interaccionismo clássico teve de reconhecer a necessidade de ultrapassar os limites ontológicos do sujeito, enquanto referido a entidades individuais que se interconstituem em situação, para admitir a existência de “*quase-sujeitos*” que são entidades colectivas capazes de atributos que se pensava estarem reservados apenas a sujeitos individuais.

Aplicada aos contextos educativos, na perspectiva dos saberes que aí são utilizáveis, como fora já aplicada às organizações empresariais, a configuração dos “*quase-sujeitos*” permite interpretar o interaccionismo como o processo que preside à construção do saber colectivo como um conhecimento distribuído num sistema de actores, o qual, enquanto tal, não precisa de ser recapitulável por cada um dos elementos do sistema para que o sistema funcione.

Esta interpretação é particularmente apta para explicar como os comportamentos colectivos se organizam e desenvolvem no interior de redes de interacção, cuja aprendizagem, sendo social, faz das regras ou das normas institucionalmente estabelecidas uma apropriação estratégica e já não um modelo normativo de acção, como queriam o modelo clássico da decisão racional ou a teoria naturalista da acção, para a qual a prática era regulada mediante uma prévia interiorização dos valores a que as normas se reportavam (Queré, 1993).

Nestes termos, as práticas profissionais são tributárias das práticas institucionais e sócio-organizacionais agindo interactivamente, o que torna a formação profissional dos professores indissociável da análise da acção colectiva e da relação contextual, processo a que corresponde a conhecida expressão de *“formação centrada na escola”*. Constituindo um referencial simbólico bastante apelativo para muitos profissionais de educação e ensino pelo potencial de autonomia que promete, o modelo assim designado remete a definição da profissão para um espaço de cooperação imediato que é a escola enquanto organização concreta onde se desenvolve o trabalho quotidiano. Nestas condições, os saberes profissionais são indissociáveis das competências sociais, relacionais, organizacionais e técnicas e a sua produção ocorre no contexto da acção que se torna objecto de permanente reflexão individual e colectiva.

Resgatando os saberes informais (ou profanos, como José Alberto Correia gosta de dizer) da rotina quotidiana, libertando-os da clandestinidade onde os mecanismos do poder institucional os têm forçado a viver, este modelo viabiliza a perspectiva segundo a qual o trabalho é, ele mesmo, formação, abolindo dessa forma a distância entre o trabalho e a formação. Deste modo, reconhece-se aquilo que já Hegel e Marx tinham apontado: o trabalho forma, é por ele que se chega à consciência de si e para si. É por aqui que é possível a reflexão, pela qual a consciência interactiva reencontra, afinal, o sentido teórico das práticas, quando a teoria é vivida e trabalhada na acção.

Referências bibliográficas

- Boutinet, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF.
- Castel, Robert (1995). *Les Métamorphoses de la Question Sociale – Une Chronique du Salariat*. Paris: Fayard.
- Colomb, Jacques (1994). Contrat didactique et contrat disciplinaire. In Houssaye, Jean (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur.
- Correia, José Alberto (1996). Os lugares comuns na formação de professores. *O Professor*, n.º 50 (3ª. série, maio/junho).
- Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001). *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos Professores*. Porto: ASA
- Charlo, Bernard (1997). *Du Rapport au Savoir*. Paris: Anthropos.
- Gil, Fernando (1976). Razão e Escola: o que é (e não é) ensinável (I). *Análise Social*, XII (47).
- Lerbet, Georges (1993). Sciences de l'Autonomie et Sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 51-58.
- Lerbet, Georges (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Queré, Louis (1993). Langage de l'action et questionnement sociologique. In Queré, Louis (Dir.), *La Théorie de l'Action – le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS Éditions.
- Reynaud, Bénédicte (1997) (Dir.). *Les limites de la rationalité*. Tome 2. Paris: La Découverte.
- Schultz, Theodore (1983). La Inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, 8, (3), 181-195.
- Wallerstein, Immanuel et al. (1996). *Para abrir as Ciências Sociais: Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Dividido: uma reflexão a partir da análise de teses de doutoramento em Ciências da Educação

Luís Miguel Carvalho

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa

Tendo como ponto de partida um estudo sobre a investigação realizada em contexto de elaboração de teses de doutoramento sobre políticas educativas (Carvalho, 2014), este texto discute as possibilidades e os limites da existência, em Ciências da Educação (CE) e em Portugal, de um conhecimento educacional orientado pelo propósito de informar as práticas sociais, sem pretensões reguladoras ou instituintes.¹

Perspetiva e Argumento

O modo como abordo a questão mais geral dos saberes em CE está, nesta curta reflexão, ancorado em dois pressupostos que devo declarar antes de sumariar o meu argumento.

1. A investigação é uma atividade social que envolve múltiplas práticas interdependentes, que englobam e excedem as estritamente relacionadas com o estudo sistemático e sistematizado do real, designadamente – e seguindo Bruno Latour (1987) – as que visam demarcar um monopólio de competência face a outras formas de conhecimento, as que garantem o convencimento de outros de modo a garantir a variedade de recursos (informacionais, financeiros, humanos) necessários à prossecução do empreendimento investigativo e as que asseguram a “confiança pública” no que dizemos ou escrevemos. É nesta condição que a pretendo discutir.

¹ A partir do texto escrito que serviu de base à minha intervenção oral.

2. As práticas sociais de investigação em/sobre educação, como já sugeri nas primeiras linhas deste texto, têm a função de informar outras práticas socialmente construídas, não a de as instituir ou de as regular (Lessard, 2011).² Ademais – e situando-me, agora, no contexto estrito no qual tenho trabalhado ao longo da última década, a área dos estudos sobre as políticas de educação -, tal orientação analítica deve-se apoiar numa disposição matriz: a de “desfamiliarizar” o modo como as políticas colocam os problemas, implementam as soluções ou justificam as agendas (Simmons, Olssen & Peters, 2009; Carvalho, 2015).

A partir desta perspetiva, desenvolverei, no correr de um texto em três partes, o argumento seguinte.

1. Um *conhecimento analítico* sobre políticas públicas de educação emergiu ao longo do corrente século, na área das CE, sendo a sua configuração marcada pelos seguintes elementos (Carvalho, 2014): base na teoria social e política; problemáticas recorrentes e comunicantes; representação da política pública como produto e processo; multidimensionalidade dos objetos de estudo.

2. Este modo de conhecimento tem tido uma existência ‘periclitante’, submetido que está a um triplo *stress*: a perpetuação nas CE, nos profissionais da educação e nos políticos e administradores da educação, de uma visão racionalista e linear (Gagnon, 1990) sobre a relação investigação-política; as mudanças nos modos de regulação da educação (Barroso & Carvalho, 2011); a consolidação de novos modos de produção de conhecimento dominados pelo pragmatismo (Peters, 2006; Ozga, 2012).³

3. Para se afirmar esta variante dos saberes em CE tem de se equacionar quer a possibilidade de gerar memórias e agendas autónomas, quer a possibilidade de seguir outros modos de ação organizada, recorrendo a novas infraestruturas agregadoras da comunicação e da pesquisa e a novos e mais favoráveis modos de relação com o seu ambiente externo.

2 Tendo por clara a perceção de estar deste modo a seguir um entre muitos ‘paradigmas incomensuráveis’ – resgatando o título de um estimulante artigo de Howard Aldrich (1992) – que habitam as CE.

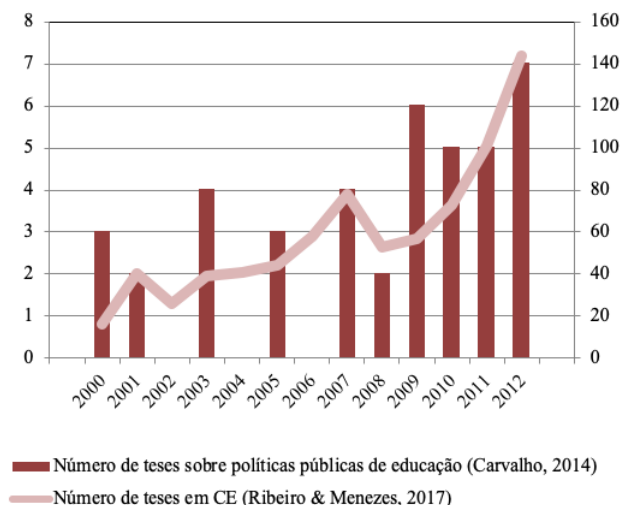
3 Tenho noção de que outros elementos muito possivelmente vivenciáveis como stressantes poderiam ser relevados, como a “universidade empreendedora”, a “investigação competitiva” ou, em termos mais amplos, “as ideologias da modernização” prevalecentes nos discursos sobre a investigação e a universidade. De resto, estes fatores têm sido exemplarmente analisados por autores portugueses da nossa área de conhecimento (ver, e.g. e respetivamente, Correia, 2018; Lima, 2010; Nóvoa, 2015). Por procurar um relance de singularidade nesta reflexão e também por razões de economia desta, cingo-me aos elementos indicados.

Manifestações do conhecimento analítico sobre as políticas públicas

Neste primeiro e mais curto andamento, dou breve notícia do estudo no qual me baseio e destaco um conjunto restrito de características (de natureza epistémica, teórica e metodológica) comuns a um número significativo das teses que analisei em função do qual trabalho a hipótese da formação de um conhecimento especializado em política educativa, de cariz analítico.

O estudo a que venho aludindo incidiu sobre seis dezenas de teses versando sobre políticas públicas de educação, concluídas na área científica da Educação, em universidades portuguesas, entre 2000 e 2012 (Carvalho, 2014). Trata-se de um número amplo de teses, que testemunha, aliás, um crescimento mais ou menos regular, desde 2000 e, em particular, desde 2007, do volume de teses em CE – um panorama bem iluminado pelo estudo de Norberto Ribeiro e Isabel Menezes (2017), recentemente publicado pelo Conselho Nacional de Educação.

Gráfico 1. Número de Teses em CE e sobre políticas públicas de educação, 2000-2012



O que do estudo que realizei me interessa relevar, nesta ocasião, é tão-somente ter-me permitido trabalhar a hipótese segundo a qual, ao longo das duas últimas décadas e contrastando com o retratado no início do século por Licínio Lima e Almerindo Afonso (2002), se vem constituindo, em Portugal, no âmbito das CE, um conhecimento especializado em política educativa.

Refiro-me à emergência de um conhecimento ‘analítico’ (em política educacional) na justa medida em que, entre as sessenta teses que analisei, cerca de dois terços partilham traços singulares, apesar da diversidade de temas e dos contextos universitários de origem.⁴ Associo quatro características a tal particularismo: terem bases comuns na teoria social e política; desenvolverem-se a partir de problemáticas recorrentes e comunicantes; basearem-se em representações complexas da política pública, como produto e processo; procurarem construir objetos de estudo multidimensionais.

(a) As teses são refratárias aos propósitos normativos, aos da avaliação de políticas e aos da procura de soluções para os problemas políticos tal como correntemente formulados. Ao invés, assumem intenções de interpretação e crítica de problemas e de fenómenos educativos, e fazem-no – este elemento é fundamental – mobilizando conceitos com raízes na sociologia e ciência política, largamente usados, aliás, na investigação educacional realizada noutros contextos, designadamente no europeu.⁵

(b) Tendem a inscrever-se em duas problemáticas recorrentes e comunicantes. Uma é a problemática do Estado e da transformação dos seus modos de intervenção, acompanhando os processos de “desnacionalização do Estado” e de “desestatização dos regimes políticos” (Afonso, 2003). Outra é a problemática da “multirregulação da educação”, atendendo à complexidade das fontes, finalidades, modalidades, e diversidade dos atores implicados nos processos complexos de coordenação, ordenação e controlo dos atores sociais no setor educativo (Barroso, 2005).

(c) Partilham uma objetivação ampla das políticas. Trata-se de uma objetivação que permite observar e analisar as políticas como processos e produtos (Ozga, 2000) que abrangem, mas também excedem, as orientações para a ação em-

4 Sobre a metodologia usada e para esclarecimento mais argumentado das tendências identificadas, ver Carvalho (2014).

5 Nas teses que analisei, foi possível identificar a presença recorrente de um conjunto relativamente restrito de conceitos e de modelos de análise (mais do que de teorias): uns, associados a literatura anglo-saxónica – como as propostas analíticas do “ciclo de políticas” e dos “contextos da construção da política”, ou ainda da “agenda globalmente estruturada para a educação”; outros, a literatura francófona, nomeadamente a abordagem da “regulação social” e sua receção nos estudos sobre políticas educativas.

nadas do governo e da administração. Dito de outro modo, enquanto fenómeno amplo e dinâmico que, a par da dimensão do produto político, envolve interdependências de atores múltiplos, discursos concorrentes ou sedimentados, observáveis em contextos de ação variados. Trata-se, ainda e por isso, de uma objetivação que questiona as ideias que constituem as políticas, mas que igualmente interroga os processos sociais de sua elaboração, aplicação e recontextualização.

(d) Desenvolvem metodologias atentas à multidimensionalidade do objeto de estudo, especialmente à diversidade de atores implicados e dos contextos da ação – transnacional, nacional-local – nos quais a política se coordena e concretiza.

Poderá esta variante analítica dos saberes sobre políticas públicas em CE, no jogo que envolve as condições sociais de ação e os méritos de ação coletiva, afirmar-se e consolidar-se, ou tratar-se-á de um fenómeno efémero, de um apontamento sem 'história futura'? Razões há que me obrigam a temperar, com razoável prudência, o 'otimismo da vontade'. Abordarei, seguidamente, alguns fatores que o recomendam.

Um modo de conhecimento submetido a um triplo *stress*

O meu segundo ponto de passagem argumentativo equaciona as condições de existência e sobrevivência deste tipo de saber em CE. Assim, analiso – à falta de melhor metáfora – o triplo *stress* ao qual está submetido: o que resulta da confrontação com velhas e perdurantes expectativas sobre a construção de políticas baseadas na ciência; e os (dois outros) que respondem a condições mais recentes – a emergência de novos modos de regulação e a consagração no campo das ciências sociais de novos modos de produção de conhecimento.

Perpetuação, nas CE, nos profissionais e nos atores políticos, das visões racionalistas e lineares da relação investigação-política

Refiro-me à permanência do racional que postula a total independência entre investigação e política, como se dois mundos totalmente diferenciados se tratassem, que acredita na possibilidade da transposição física do conhecimento investigativo para a esfera política, e que segue a ideia segundo a qual o mundo político pode e deve ser regido por uma ação racional cientificamente informada – lógica à qual Gagnon (1990) atribui a designação de modelo “racional e linear”.

Há muitas razões empíricas para rejeitar as premissas dessa representação da relação entre investigação e políticas públicas. Limito-me a destacar duas observações que questionam a transferência direta dos saberes da investigação para a política e que colocam tal relação sob as ordens de ação da bricolagem e da racionalidade limitada:

a) nos processos de mobilização do conhecimento, as contribuições da investigação são sempre confrontadas com os conhecimentos e as crenças dos atores políticos, que estes criaram ao enfrentarem problemas e dilemas concretos e que só modificam quando convencidos de que estão a enfrentar problemas e dilemas novos e diferentes (Freeman, 2007);

b) as contribuições do conhecimento científico são sempre confrontadas – ignoradas ou utilizadas – em função do pragmatismo da ação política, o qual faz com que, por exemplo, o conhecimento possa ser mobilizado não para construir soluções, mas para construir problemas ajustados a programas de ação já idealizados no campo político (Barroso, 2009).

Apesar de boas provas a desfavor, a visão racionalista permanece viva e de recomendável saúde. Encontramo-la – permitam-me aqui um registo mais informal e confessional – em muitos dos textos que os estudantes de pós-graduação e os candidatos a bolsas de investigação, até de nível pós-doutoral, submetem à nossa leitura; o que é, para mim, um inequívoco sinal de que também resiste e com inegável vigor, no universo das CE, entre aqueles que os formam e/ou que os avaliam. De resto, também parece claro que, apesar das dúvidas e da insatisfação que os políticos lançam sobre certos saberes, a procura de uma ligação efetiva entre investigação e política pública continua a pertencer ao universo do ideal e do desejável, sendo hoje vulgar a expectativa de que é possível colocar as melhores evidências disponíveis ao serviço ou até mesmo no centro da conceção e da implementação das políticas (Barroso, 2009).

De facto, o imaginário da política pública ‘racional’ alimentada pelo saber ‘racional’ da ciência não desapareceu; antes se ajustou a outras circunstâncias e dinâmicas sociais, como sejam os novos modos de regulação dos sistemas educativos – é esse o segundo elemento de *stress* que, seguidamente, considerarei.

Mudanças nos modos de regulação da educação

Os “modos de regulação dos sistemas educativos” (Barroso, 2005) são hoje mais sofisticados e mais complexos, aparentemente menos coercivos. Não se esgotando na legislação e no incentivo pelo financiamento, alargam-se aos *standards*,

aos códigos de conduta, aos *benchmarks*, às recomendações ou às *guidelines*; e a estes novos tipos de regras juntam-se diversos mecanismos de monitorização do cumprimento dessas regras (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006), como as auditorias, as avaliações comparadas, os *rankings*, as acreditações.

A conjugação da generalização da percepção segundo a qual os modos de regulação convencionais são menos adequados aos sistemas sociais contemporâneos, caracterizados por maior complexidade e interdependências cada vez mais amplas e densas entre fenómenos, com a existência de atores políticos que, não podendo usar instrumentos jurídicos ou financeiros de intervenção, fazem do conhecimento um meio de ação primordial, ajuda a compreender porque os processos de regulação são hoje “mais intensivos em conhecimento” (Delvaux & Mangez, 2010; Barroso & Carvalho, 2011). Ocorre que, neste contexto, a procura das contribuições dos investigadores pelas autoridades públicas tende, também, a manifestar novas regularidades; e estas respeitam às organizações que envolvem, aos saberes e aos atores que requisitam, e às formas de produção de conhecimento que valorizam.

No primeiro caso, a par do recurso aos observatórios, alguns ligados a centros de investigação públicos, regista-se também o recurso a instâncias de intermediação privadas, a *think-tanks*, a fundações, e ainda mais a organizações internacionais. Estas intervêm, habitualmente, com o estatuto de “autoridades ideacionais”, seguindo o termo usado por Martin Marcussen (2004) a propósito de uma OI que tem uma intervenção, ampla e intensa, no campo educativo através da *expertise*, a OCDE; querendo, em alguns casos, estabelecer-se já na forma de “bancos de conhecimento”, como ocorre com o Banco Mundial (Klees & Edwards Jr, 2014).

Já no plano dos saberes, percebe-se hoje uma maior preferência por estudos que equacionem a relação custo/qualidade ou que ofereçam respostas sobre os efeitos, no sistema educativo, e as consequências, noutros subsistemas sociais, de programas e de políticas. Concomitantemente, entre os atores mais valorizados, contam-se os economistas, os pesquisadores ligados aos estudos sobre as organizações e ao *management* e, largamente, os peritos envolvidos em avaliações internacionais.⁶

Quanto aos modos de produção de conhecimento, as novas exigências são, por assim dizer, ‘didaticamente expostas’ em receituários como o seguinte, retirado de um guião prático, para investigadores, editado pela Comissão Europeia (2010, p. 10):

6 Esta linha de raciocínio é, por certo, limitada. Sobretudo, porque deixa (aqui) ‘em suspenso’ a consideração de processos de maior duração histórica, que às Ciências da Educação, em particular, e às Ciências Sociais, mais geralmente, dizem respeito. Penso, mais exatamente, na tese trabalhada por Daniel Trohler (2014), segundo a qual a investigação educacional se submeteu ou está sujeita, desde meados do século passado, a um ‘paradigma medicalizado’ da realidade social.

(...) uma das primeiras tarefas dos investigadores é a de se certificarem que as questões políticas relevantes, que estão no coração do projeto, são claramente definidas e comunicadas. Para aumentar essa relevância, podem envolver os atores externos neste processo [e] os projetos de investigação devem ter uma estratégia para monitorizar a evolução do ambiente político e para adaptarem o seu perfil de acordo com essas mudanças.

Como se percebe, aquilo que aqui se propõe é já um outro, ou um certo, modo de conduzir a investigação: o impacto e a relevância do conhecimento – lê-se na mesma fonte – podem ser transformados através da participação dos “destinatários” na própria planificação dos estudos e no processo de investigação.

Consolidação de novos modos de produção de conhecimento dominados pelo pragmatismo

No tempo atual, a exigência de políticas baseadas em conhecimento alimenta a exigência de produção de conhecimentos orientados para as políticas. E vice-versa... Vem-se assim sobrevalorizando o conhecimento utilitário e reforçando o estatuto do conhecimento ‘aplicacionista’: quer-se conhecer porque se quer saber o *what works* e o *what solves problems* (Ozga, 2008). O aforismo que Francis Bacon inscreveu no seu *Novum Organum*, no início do século XVII, tal como recordado por Michael Peters (2006) – “Verdade... e utilidade são a mesma coisa” – serve bem para representar o pragmatismo que rege a relação entre o mundo, como o vivemos, e o conhecimento que nele se espera que seja gerado.

É neste plano que penso poder inscrever as propostas que no campo das ciências sociais descrevem e preconizam o abandono de um trabalho investigativo de configuração disciplinar, realizado num quadro institucional estável e autorregulado (as universidades, os centros de investigação, as revistas especializadas) – aquilo a que alguns convencionaram apelidar de Modo 1 de produção científica; e que, em sua substituição, descrevem e preconizam a vigência de uma outra forma de trabalho – o chamado Modo 2 – no qual a investigação deve ser orientada por outras regras (Nowotny *et al.*, 2001), designadamente, as de ser conduzida de modo a facilitar a penetração da ciência no social, de ter uma configuração pluridisciplinar ou transdisciplinar e de ter suas finalidades e seus processos determinados pela interação entre investigadores, financiadores e utilizadores, em função de prioridades e de problemáticas geradas em espaços próprios ao interface do sistema investigativo com os outros sistemas sociais.

Na mesma linha favorável à produção deste conhecimento “socialmente robusto” se pronuncia Peter Haas (2004) que, num artigo sugestivamente intitulado *When does power listen to truth?*, escreve a favor da adoção de uma “limitada noção de verdade” e do “conhecimento utilizável”. Refere-se a uma informação que deve ser “precisa” e “politicamente tratável”, cuja produção exige uma abordagem pluridisciplinar vinculada a três critérios: credibilidade, legitimidade e saliência. Detalhando o seu ponto de vista: o conhecimento tem de ser aceite como verdadeiro pelos produtores e consumidores do conhecimento e as suas alegações baseadas em processos de investigação que “minimizem os preconceitos” e que garantam uma participação daqueles a quem se destinam. Por fim, a provisão de informação tem de ser feita atempadamente, acompanhando a conjuntura política e dando conselhos que possam ser convertidos em decisões políticas.

A conceção e execução de um trabalho investigativo deste (novo) tipo, pensado no campo das ciências sociais e explicitamente orientado para a criação de conhecimento que seja efetivamente utilizado por políticos, organizações, profissionais, a partir da inclusão destes e de seus interesses ou cognições no processo de sua produção, não alimenta já – reconheço – grandes ilusões acerca do impacto direto, linear e racional, da investigação no mundo da política. E pode mesmo estar a forçar novas formulações, se não contrárias, pelo menos bem mais prudentes, acerca da vocação reguladora e instituinte da investigação (sobre as outras práticas sociais).

Não obstante, causa irritação no campo dos estudos analíticos por força da sua vinculação à ideia segundo a qual a ‘razão de ser’ da investigação (e de esta ser financiada) resulta da correspondência (ou não) com a esperada orientação para a resolução de problemas da sociedade contemporânea. No mínimo, a força atual desta visão pragmática obriga já a lutar pela própria definição do que se deve entender por conhecimento socialmente útil e pela autonomia reconhecida à academia na determinação dessa definição, como diz Mary Henkel (2007) na linha final do seu ensaio, *Pode a autonomia académica sobreviver à sociedade do conhecimento?*

Possibilidades do conhecimento analítico

Tendo presentes os fatores de *stress* anteriormente caracterizados, neste terceiro e último ‘andamento’ especulo sobre possibilidades da permanência, no âmbito das CE, deste tipo de estudos com vocação analítica. Estabeleço, para tal, dois planos de reflexão e ação. O primeiro está ligado à cientificidade do trabalho investigativo, realizado ou a realizar, no que respeita à fixação do que se estudou e à perspetivação do que importa estudar. Já o segundo está mais relacionado com fatores da ação

organizada a considerar para que seja conhecido – e reconhecido – na academia e na sociedade. Desdobrarei este plano em duas ideias, uma sobre a redefinição de modos de cooperação entre investigadores e instituições, a outra sobre a reconfiguração das relações com atores externos à investigação educacional.

Cuidar da memória e fixar a agenda

Sobre o primeiro tópico, prendo-me ao argumento de Bernard Charlot (2010), a propósito do desenvolvimento das CE, invocando precisamente a necessidade de criar arquivo e construir uma frente das pesquisas.

No primeiro caso, refere-se ele à constituição de uma memória e de um balanço regularmente atualizado da investigação. De facto, seria bom poder conviver a cada década e regularmente com a produção e o debate de uma síntese de investigação e com a edição de um *reader*, uma boa coletânea reunindo os textos de referência para o campo de estudos. Necessariamente, a produção dessas obras não poderá ser circunscrita a uma escola ou a um grande projeto, mas terá de representar – e de assim poder inventar – um coletivo de investigadores de novo tipo.

No segundo caso, quanto à importância de constituir uma frente das pesquisas, vale a pena parafraseá-lo para deixar clara a proposição: trata-se de saber quais as “questões vivas, quais as questões sobre as quais ainda estamos a trabalhar e sobre as quais precisamos de fazer avançar os nossos estudos”.

Como já referi, centrando-me nos estudos sobre políticas públicas que estudei, existem (bons) denominadores comuns para enfrentar tal desafio. Desde logo, há um universo de preocupações partilhadas relativamente ao ‘presente’ da educação: com a democraticidade das formas de governo e de administração da educação; com a equidade das formas de organização e provisão da educação; com o enfrentamento de novos riscos sociais associados com o mundo do trabalho. São preocupações importantes, que marcam, do meu ponto de vista, o ‘sentir’ de uma área face ao campo social. Mas existem outras preocupações comuns, mais importantes ainda. Preocupações radicais, direi, como as que marcam a presença de problemáticas próprias e o primado da ‘razão teórica’ na condução das pesquisas em educação. Mais precisamente, penso em inquietações relacionadas com a compreensão das tensões que decorrem do confronto entre os impulsos para novas formas de participação nas políticas e o reforço das intervenções de racionalização da vida coletiva, com uso intensivo de indicadores e resultados; ou das tensões que decorrem da coexistência de instâncias que, a diferentes escalas, atuam sobre a génese e o destino das políticas públicas, e o concomitante aumento de processos de tradução das políticas.

Quero ser claro sobre este ponto: não estou a sugerir a existência de uma área monolítica, estruturada em função de um programa de pesquisa, desde logo pela razão totalitária que tal projeto encerra, mas de uma frente das pesquisas, que reúna e ponha em diálogo programas de pesquisa. E isso implica claramente com a existência de novas práticas coletivas.

Pôr em marcha outros modos de ação organizada

Trato aqui, para finalizar, de duas tópicas: criação de (novas) infraestruturas agregadoras da comunicação e da investigação educacional; construção de novos e mais favoráveis modos de relação com o ambiente externo da investigação em educação.

No primeiro aspeto, penso na necessidade de outro modo de compatibilização entre as dinâmicas de insularidade – a imprescindível insularidade da criação individual, a estrutural insularidade das organizações académicas – e as não menos importantes dinâmicas de continentalidade, necessárias ao reforço de uma área de estudos. Tal mudança, que exige também alterações na nossa escala de trabalho e no modo como pensamos a escala do nosso labor investigativo, pode concretizar-se em projetos de investigação de envergadura e em programas doutorais conjuntos, sobretudo nestes, pois imagino-os, efetivamente, como espaços potencialmente agregadores, como lugares de concretização de algo que muito falta em CE: a produção discutida e a discussão produtiva.

A este propósito, convém voltar ao que já foi observado e escrito – e este regresso não é, em si mesmo, sinal que se possa festejar: temos ainda muito, mas muito para melhorar, na nossa capacidade para o diálogo e a polémica académica, no rigor das nossas teorizações e dos nossos métodos, e na nossa erudição (Lima, 2010). E esta continua a ser uma condição básica e maior para levar o que escrevemos para outros lugares.

Passo, deste modo, para a questão da intervenção crítica sobre as políticas educativas e na ação pública. Neste segundo aspeto, penso na construção de novos e mais favoráveis modos de relação com o ambiente externo da investigação em educação; o que me conduz à possibilidade de se inventar uma mais feliz combinação entre a capacidade de fazer releituras das políticas e a capacidade para informar a ação pública.

A capacidade para reler (as políticas) impõe uma investigação que tenha como ponto de partida desafios atuais, mas que procure desfamiliarizar os modos como, na atualidade, as políticas colocam problemas, oferecem e implementam soluções e justificam agendas. Em poucas palavras, uma investigação que se contente consigo mesma se – e apenas se – dá a perceber ao mundo social ‘coisas diferentes’

daquelas que os atores já conhecem ou tomam como um adquirido; e que, como escreveu Carol Weiss (1990), professora emérita de educação em Harvard, tenha presente apenas poder ambicionar uma influência indireta e desapressada sobre as políticas públicas; não mais.

Todavia, para existir fora da academia e em contextos que clamam, mais e mais, pelo *what works*, o conhecimento com vocação analítica precisa de encontrar um extra de eficácia na sua relação com a ação pública. Esse extra poderá vir da renovação nas formas de relação com a ação pública ou, talvez seja mais certo dizê-lo de outro modo, poderá depender da criação de novos objetos em função dos quais essa relação se concretize: fóruns híbridos; organização de arquivos e acesso a informação relevante; bases de dados; conjuntos de argumentos inteligíveis que expliquem publicamente os fenómenos educativos. Dito de outro modo, instrumentos que, a partir do conhecimento investigativo, possam ser generativos da construção de conhecimento pelos outros. Esta é uma área na qual vamos mesmo precisar de trabalhar muito a nossa imaginação. Sobretudo, se não quisermos ficar prisioneiros de velhos acordos tácitos (como os que sobrevivem entre a Administração da Ciência e as CE), nem de novos acordos tácitos, como os que se pode começar a entrever em projetos que reúnem filantropia, academia e elites recorrentemente presentes nas políticas públicas (Viseu & Carvalho, 2018), onde a adoção de uma vocação instrumental para a investigação nos torna mais iguais a outros universos de conhecimento com os quais dificilmente podemos medir ou ser medidos.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.

Aldridge, Howard (1992). Incommensurable paradigms? Vital signs from three perspectives. In Michael Reed & Michael Hughes (Eds.) *Rethinking organization* (17-45). London: Sage Editors.

Barroso, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-51.

Barroso, João (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 987-1007.

Barroso, João & Carvalho, Luís Miguel (2011). Apontamentos sobre os 'novos modos de regulação' à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 20 (36), 9-23.

Carvalho, Luís Miguel (2014). *A Construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Retirado de: http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1838737&_dad=portal&_schema=PORTAL

Carvalho, Luís Miguel (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (2), 314-33.

Charlot, Bernard (2010). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Educação, Sociedade & Culturas*, 30, 161-76.

Comissão Europeia (2010). *Communicating research for evidence-based policymaking. A practical guide for researchers in socio-economic sciences and humanities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Correia, José Alberto (2018). *Conferência de encerramento do 3.º Encontro Políticas Públicas e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa e Fórum Português de Administração Educacional, 28 setembro.

Delvaux, Bernard & Mangez, Eric (2010). *Knowledge and policy: a new deal. Policy implications of KNOWandPOL, an EU-funded research project involving twelve teams from eight countries*. European policy brief. European Research Area.

Djelic, Marie-Laure e Sahlin-Andersson, Kerstin (Eds.) (2006). *Transnational governance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, Richard (2007). Epistemological bricolage: how practitioners make sense of learning. *Administration & Society*, 39 (4), 476-96.

Gagnon, Alain (1990). The influence of social scientists on public policy. In Stephen Brooks & Alain Gagnon (eds.), *Social scientists, policy, and the state* (1-17). New York. Praeger.

Haas, Peter (2004). When does power listen to truth? A constructivist approach to the policy process. *Journal of European Public Policy*, 11 (4), 569-92.

Henkel, Mary (2007). Can academic autonomy survive in the knowledge society? *Higher Education Research & Development*, 26 (1), 87-99.

Klees, Steven & Edwards Jr, Brent (2014). Knowledge production and technologies of governance. In Tara Fenwick, Eric Mangez e Jenny Ozga (Eds.), *World yearbook of education 2014: Governing knowledge: Comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education* (31-43). New York: Routledge.

Latour, Bruno (1987). *La science en action: introduction à la sociologie des sciences*. Paris: La Découverte.

Lessard, Claude (2011). Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática. In Dalila Oliveira & Adriano Duarte (coord.), *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

Lima, Licínio (2010). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísi-fo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 63-72.

Lima, Licínio & Afonso, Almerindo Janela (2002). Introdução: Estudando as políticas educativas em Portugal. In Licínio Lima & Almerindo Janela Afonso, *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo* (7-16). Porto: Afrontamento.

Marcussen, Martin (2004). The Organization for Economic Cooperation and Development as ideational artist and arbitrator. In Bob Reinalda & Bertjan Verbeek (Eds.), *Decision making within international organisations* (90-105). London: Routledge.

Nóvoa, António (2015). Looking for freedom in contemporary universities: What is educational research for? *European Educational Research Journal*, 14 (1), 3-10.

Nowotny, Helga, Scott, Peter & Gibbons, Michael (2001). *Re-Thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.

Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.

Ozga, Jenny (2012). Assessing PISA. *European Educational Research Journal*, 11 (2), 166-71.

Peters, Michael (2006). The rise of global science and the emerging political economy of international research collaborations. *European Journal of Education*, 41 (2), 225-44.

Ribeiro, Norberto & Menezes, Isabel (2017). A investigação em Ciências da Educação em Portugal nos últimos trinta anos: evoluções, tendências e evoluções vistas a partir de teses de doutoramento. In CNE, *Estado da educação 2016* (234-52). Lisboa: CNE.

Simmons, Maarten, Olsson, Mark e Peters, Michael (2009). Re-reading education policies: the critical education policy orientation. In Maarten Simons, Mark Olssen & Michael Peters (eds.), *Re-reading education policies: a handbook studying the policy agenda of the 21st Century* (1-35). Rotterdam: Sense Publishers.

Trohler, Daniel (2015). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (5), 749-64.

Viseu, Sofia & Carvalho, Luís Miguel (2018). Think tanks, policy networks and education governance: the emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26 (108), 1-26

Weiss, Carol (1990). The uneasy partnership endures: social science and government. In Stephen Brooks & Alain Gagnon (Eds.), *Social scientists, policy, and the state* (97-111). New York. Praeger.

As Ciências da Educação e novas reconfigurações: a dimensão socioeducativa

Maria Neves

Universidade Lusófona

« La pédagogie est une nécessité. Un immense chantier où chacun peut apporter sa pierre. Une question politique de première importance... » (Meirieu, 2007, p. 6)

Introdução

A educação, enquanto campo de investigação científica, é um território onde se mistura uma diversidade de planos, “como a teoria e a prática, o objectivo e o subjectivo, a normativização e a autonomia, o científico e o ideológico, o constatável e os actos de fé” (Amado & Boavida, 2008, p. 16), o que pressupõe uma abordagem metodológica séria e rigorosa e uma análise racional aberta a perspectivas interdisciplinares. De facto, as Ciências da Educação (CE), para sobreviverem e se renovarem, não podem deixar de constituir-se como um lugar de articulação de interdisciplinaridades várias em torno da Educação (Afonso, 2013, p.15). Assiste-se, hoje, à investigação de diversas problemáticas que a educação vai colocando, desde as Políticas Educativas, a Teoria do Currículo, a Educação Comparada, a Administração e Gestão Educacional à Educação Social. Concomitante a esta diversidade de domínios de investigação e face à multireferencialidade e complexidade do fenómeno educativo, espera-se que as CE contribuam com os seus saberes e abordagens plurais para uma *praxis* bem-sucedida em campos tão diversos como instituições educativas, associações socioculturais, autarquias, centros de dia, creches, etc. Visa-se, com isto, o melhoramento das comunidades e do indivíduo. É neste sentido que, para responder às diversas problemáticas sociais, emerge a Educação Social entendida como um trabalho social e educativo, numa visão mais

ampla quer de prevenção quer de ressocialização, tendo por base uma lógica interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, no contexto desta problemática, traçámos para esta comunicação os seguintes objectivos: (i) repensar, com um olhar histórico, no quadro das CE, a dimensão socioeducativa da educação; e (ii) reflectir sobre os contributos do conhecimento e da investigação em CE para as políticas e intervenção socioeducativas. Neste enquadramento, estruturámos a comunicação em duas partes: 1) da Ciência da Educação às Ciências da Educação: breve abordagem; 2) o lugar da intervenção sociocomunitária, enquanto espaço de intervenção educativa e social, nas Ciências da Educação.

Da Ciência da Educação às Ciências da Educação: breve abordagem

A expressão Ciência da Educação terá sido utilizada pela primeira vez em 1812, por Marc-Antoine Jullien (1775-1848) em *L'Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi* (1812). Tendo obtido, em 1810, uma bolsa para estudar o Instituto de Pestalozzi, manteve uma correspondência significativa com o pedagogo suíço a quem confiou a educação dos seus filhos. O próprio autor sublinha a utilidade da sua obra:

Je crois me rendre utile aux bons pères de famille, aux mères tendres et éclairées, aux hommes occupés par état ou par goût des moyens d'améliorer l'éducation et l'instruction, en leur soumettant une méthode théorique et pratique, relative à l'art qui fait l'objet de leurs méditations habituelles (Jullien, 1812, p. VII).

Nessa obra, Jullien esboça explicitamente o projeto duma ciência da educação, entendida como uma ciência positivista. A designação Ciência da Educação marca uma mudança na sua concepção da pedagogia. Segundo Gautherin (1993, p. 794),

“«science de l'éducation» de M-A. Jullien est une curieuse composition: elle entrecroise les voix de l'honnête homme confiant dans les progrès de la raison, celle de l'ancien révolutionnaire intéressé aux changements sociaux et politiques, celle de l'administrateur soucieux d'efficacité et de rationalisation, celle de l'amateur de sciences et celle du voyageur curieux des menus faits de la vie scolaire quotidienne”.

Emergiu, durante algum tempo, a tradição teórica da Pedagogia como ciência da educação. Ferdinand Buisson (1841-1932) – inspetor pedagógico e Director geral do ensino primário durante 17 anos em França – no famoso *Dictionnaire de Pédagogie* (1887), havia afirmado: “Eu não hesitaria em definir a pedagogia simplesmente como a ciência da educação.” Na sequência das leis da III República francesa, Jules Ferry e Buisson criaram, em 1887, a primeira cadeira de «ciência da educação» na Universidade da Sorbonne regida por Henri Marion (1846-1896). De 1883 a 1914 houve, por influência de Buisson, nas universidades francesas, Cursos Complementares de Ciência da Educação e Pedagogia (Mougniotte, 1991), cursos esses que tinham uma feição endoutrinadora visando a adesão dos docentes franceses à causa republicana e às leis da III República francesa.

A *intelligentzia* portuguesa, em finais de Oitocentos, tem conhecimento deste movimento em torno da ciência da educação. Em 1883, Adolfo Coelho (1847-1919) escrevia: “a moderna ciência da educação não formula preceitos deduzidos por processos puramente racionalísticos: observa e experimenta; depois só induz e deduz.” (Coelho, 1883, p. 86). José Augusto Coelho, no Prefácio da sua obra *Princípios da Pedagogia* (1891), também se refere à ciência da educação numa inequívoca fundamentação científica da educação. E Adolfo Lima¹, um dos pedagogos da Escola Nova, escrevia nas páginas da revista *Educação Social*²: “A Sociologia e a Pedagogia estão ligadas. A pedagogia fica entre as fronteiras da Psicologia e da Sociologia. A ciência social exige que a educação – objeto da pedagogia – se lhe entregue e subordine totalmente” (Lima, 1924, p. 1).

A passagem às Ciências da Educação (plural) traduz uma mudança epistemológica que convoca diversas abordagens e novos campos científicos. Como sublinha Mialaret (1999, p. 9):

a escolha da expressão ‘Ciências da Educação’ não consiste em dar roupa nova a uma velha prática; não é nem o resultado de uma moda, nem a expressão de uma pretensão vã por parte dos docentes desta área; trata-se, ao contrário, de qualquer coisa de mais profundo e que corresponde a uma nova realidade (...) realidade essa que acompanha a crescente investigação em Educação realizada no quadro

1 Adolfo Lima era filho de família abastada pertencente à nobreza. Segundo Vieira (1959, p.121) “poderia ter usado, após o desaparecimento do seu progenitor, o título de conde, que lhe pertencia, mas que não quis adoptar, do mesmo passo que abandonou todas as honrarias e proveitos, preferindo fazer uma vida apagada, mas plena de trabalho fecundo”.

2 A revista *Educação Social* tinha como subtítulo *Pedagogia e Sociologia*. O ciclo de vida da Revista foi de 5 anos, de 1924 a 1927. Em outubro de 1927, Adolfo Lima é preso por motivos políticos e a revista deixa de ser publicada. Adolphe Ferrière (1879-1960) publica no *Journal de Genève* um veemente protesto contra a prisão de Adolfo Lima e contra o desaparecimento da revista *Educação Social* (Nóvoa, 1982).

das mais diversas disciplinas, criando a necessidade de um campo autónomo e de um agrupamento disciplinar e inter-disciplinar focando o mesmo objecto.

O aparecimento e progresso das Ciências da Educação esteve, pois, ligado ao desenvolvimento de outras ciências que para elas (e para a Educação) contribuíram e continuam a contribuir permanecendo quer dificuldades na demarcação de fronteiras (Amado, & Boavida, 2008) quer contradições e tensões que parecem consubstanciais à identidade mesmo das Ciências da Educação. As CE na paisagem científica evocam, por conseguinte, as características e evoluções no universo do professor-investigador, as relações com outras disciplinas e os desafios da pluridisciplinaridade. Assim, «chaque discipline fournit des éléments qui permettent d'avancer dans l'étude des autres» (Champy-Remoussenard, 2008, p. 11). O trabalho pluridisciplinar interpela a ligação das Ciências da Educação com as chamadas “disciplines mères (celles à partir et contre lesquelles elles se sont construites: sociologie, psychologie, philosophie... et à d'autres disciplines rencontrées au fur et à mesure du processus de disciplinarisation” (Cros, 2008, p. 89).

Relação das Ciências da Educação com a Pedagogia

A relação entre Ciências da Educação, pedagogia e matérias de ensino parece constituir um ponto sensível das críticas. É, pois, absolutamente necessário para os investigadores do campo educativo situar-se numa posição que não confunda pedagogia e Ciências da educação, mas que explicita a ligação entre elas. Os trabalhos de investigação sobre a educação são fonte de saberes permitindo aos pedagogos formular teorias práticas, métodos, orientações e alimentam os debates entre os diferentes pedagogos, os profissionais no terreno e os decisores políticos.

Em 1952, René Hubert interrogava-se retoricamente: “O que é a Pedagogia? Uma ciência? Uma arte? Uma técnica? Uma filosofia e sobretudo uma filosofia prática?” E responde “É tudo isto ao mesmo tempo?” (Hubert, 1952, p. 5), precisando que se “deve reservar o nome de ciência a esta teoria prática porque implica a existência de um método de investigação igual às demais ciências e porque elabora um sistema de princípios tomados a outras ciências e capazes de tornar mais racional a arte pedagógica”. Em 2008, Champy-Remoussenard também se interrogava sobre o que se entendia por pedagogo. E perguntava: “É aquele que inspira, prescreve, formula orientações práticas possíveis? É aquele que trabalha como educador?” E respondia que o investigador em educação não é neste sentido um pedagogo, mas ele pode ser, além disso, um pedagogo, como pode ser um profissional de educação.

Cabe neste ponto, decodificar a semântica de termos como pedagogo, profissional de educação, e investigador em educação, que, por serem utilizados como sinónimos, são fonte de confusão. Para essa decodificação, socorremo-nos de Bachelard (1930): pedagogo é aquele que irá elaborar métodos e propor formas de exercer a atividade educativa; profissional de educação é aquele cuja actividade quotidiana é educar; o investigador em educação é aquele que vai estudar os fenómenos educativos com uma postura científica rigorosa, recorrendo a ferramentas específicas e distanciando-se de um pensamento de uma mera opinião.

Para Planchard (1941, p. 9), a pedagogia representa, de facto, senão o ramo mais adiantado, pelo menos o mais desenvolvido das ciências práticas, tendo filósofos, biólogos, psicólogos, higienistas, médicos, pedagogos práticos e sociólogos, rivalizado em esforços para a construção da moderna ciência da educação. Neste sentido, Planchard fala numa “Babel pedagógica” (1941, p. 9).

Em 1967, Gilles Ferry – que foi um dos primeiros a introduzir, em França, uma abordagem psicossociológica da educação, tanto a nível da investigação e conhecimento do que se passa no campo pedagógico, como ao nível da evolução das práticas de ensino e da formação dos professores – assina um artigo “A morte da pedagogia”³, onde sustenta:

La substitution des «sciences de l'éducation» à la pédagogie, si elle n'est pas une concession purement formelle au langage anglo-saxon, signifie, tout à la fois, l'abandon de spéculations normatives au profit d'études positives et, à l'intérieur des sciences humaines, la délimitation et l'organisation d'un champ de recherches orientées vers la compréhension du fait éducatif (*Education Nationale*, 820, (XII), 33).

Gilles Ferry evoca a necessidade de acabar com o discurso sentencioso e redundante da pedagogia tradicional, de reconhecer o interesse numa abordagem não normativa das situações educativas, de abandonar especulações normativas em proveito de estudos positivos de um campo de pesquisas orientadas sobre a compreensão do fenómeno educativo. Como bem sublinha Filloux (2008, p.307), Ferry teve a:

volonté de participer à la construction d'une autre pédagogie. Le travail professionnel engagé à partir d'une prise en compte des recherches et des théorisations de la psychologie sociale de l'époque 1950-1960 devient dès lors l'instru-

3 Em 1962 era chefe da redacção da revista *Education Nationale*.

ment fondamental de cet itinéraire vers la théorisation et la pratique d'une «mutation» de la fonction enseignante, qui devient objet de recherche.

Hameline e Piveteau (1981, p. 6), no Prefácio ao livro de Neil Postman, *Ensinar é resistir*, também se pronunciam sobre a significação da pedagogia:

a pedagogia não é, exatamente, a ciência da educação. Ela é uma prática da decisão concernente a esta última. A incerteza é seu prémio. Incerteza conjectural, aumentada pela mobilidade vertiginosa das referências contemporâneas; mas incerteza essencial desde que o conhecimento e a ação sejam conjugados numa teoria da prática.

Neste campo da relação da pedagogia com as Ciências da Educação, é de realçar que estas foram objeto de uma institucionalização universitária relativamente recente. Nas décadas de 60 e 70, apareceram, respectivamente, no Québec e em França, as Faculdades de Ciências da Educação e a Licenciatura em Ciências da Educação. No nosso país, as CE, em comparação com outros países da Europa e da América do Norte, tiveram um desenvolvimento muito mais tardio (Campos *et al.*, 1991) e até um subdesenvolvimento. Enquanto campo disciplinar, emergiram e institucionalizaram-se em Portugal, entre a 2.^a metade da década de 70 e a década de 80⁴, numa época de “desenvolvimento gradual da investigação em educação e do questionamento do seu (não) lugar e do seu (não) papel nas transformações em curso” (Ribeiro & Menezes, 2016, p. 233). As CE afirmaram-se aquando das “tentativas de despolitização da educação induzidas pelo processo de normalização que se seguiu ao período revolucionário de 1974-76” (Stoer & Afonso, 1998-1999, p. 317). Nóvoa (1998, p. 123) identifica duas estratégias no percurso das Ciências da Educação⁵. Uma, mais preocupada com questões institucionais, traduziu-se na consolidação e expansão das Ciências da Educação no ensino superior, privilegiando inicialmente a formação de professores (nomeadamente a formação realizada no chamado modelo integrado). Mais tarde, deu-se a criação de outros cursos, não necessariamente vocacionados para o ensino, mas, em qualquer dos casos, com atribuição de graus em Educação ou Ciências da Educação (licenciatura, mestrado e doutoramento), e que corresponderiam a novos perfis profissionais e a abertura

4 Estrela (1999, p. 10) considera que a institucionalização universitária está na base do desenvolvimento da investigação que se tem realizado no domínio da Educação, independentemente das polémicas epistemológicas e das resistências de alguns sectores.

5 Amado & Boavida (2008, p.9) avançam com uma periodização da história das Ciências da Educação aplicável a países que seguiram de perto uma mesma tradição (França, Espanha e Portugal), e que caracterizam por: 1. Período positivista e republicano; 2. Período da Pedagogia Experimental e da Escola Nova; 3. Período da autonomia e institucionalização universitária.

a novas profissões. Uma outra estratégia, mais voltada para o interior do campo das Ciências da Educação, começou por mobilizar contributos de algumas áreas disciplinares, nomeadamente as da filosofia ou da história da educação e da pedagogia, trazendo, como consequência do trabalho de alguns autores de referência, uma preocupação muitas vezes vinculada, direta ou indiretamente, às questões da epistemologia da(s) especificidade(s) das Ciências da Educação face a outras ciências, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia..., elas próprias à procura de construir ou ampliar a sua inserção institucional (Nóvoa, 1998, p. 123).

A afirmação das CE passa por práticas docentes e de investigação mais dialógicas e interdisciplinares e por fortalecer a identidade das CE até porque “travailler ensemble au sein de la discipline constitue également une voie pour renforcer son processus de disciplinarisation” (Cros, 2008, p. 85).

O papel das CE é crucial para a compreensão da complexidade de que se rodeiam os fenómenos sociais e educacionais, sendo por essa razão fundamental que possam contribuir com estudos, investigações de terreno, análises comparadas, partindo de enquadramentos teóricos e metodológicos plurais capazes de garantirem a diversidade dos olhares com que elaboramos a nossa limitada compreensão do mundo (Neto Mendes, 2013, p. 27). Não lhes cabe propor soluções para os problemas, mas desenvolver investigações, transformando problemas sociais em problemas de investigação. Os resultados dessas investigações devem ser, efectivamente, tidos em consideração seja pelos decisores políticos, seja pelos profissionais no terreno (Casa-Nova, 2013, p. 71; Afonso, 2013, p. 15). Considera-se necessário criar espaços e estratégias de audição e discussão da investigação em CE e investir em novas formas de dar a conhecer a sua produção científica e considerá-la com seriedade uma vez que a transferência da investigação em CE é crucial. Naturalmente que as CE, para sobreviverem e se renovarem, devem apostar na interdisciplinaridade e na multireferencialidade. Sobre este conceito, Cros (2008, p. 90) explicita :

multiréférentialité voulait dire qu'un objet éducatif relève toujours d'une pluralité d'approches hétérogènes, que l'addition de ces approches plurielles ne suffit jamais à produire une transparence de cet objet et qu'il faut donc l'appréhender de plusieurs points de vue à la fois (avec une multiplicité de références). Ce cubisme épistémologique mène à l'ambition de constituer une discipline nouvelle, originale, irréductible à la simple collaboration d'autres disciplines: les (ou la) Science(s) de l'Education.

É esta multirreferencialidade e complexidade do fenómeno educativo que levam a sinalizar e destringir tendências de investigação e da intervenção educacional. Neste sentido, diversos estudos foram produzidos neste âmbito, estudos

esses que são uma contribuição de grande valia para o conhecimento das CE tanto em Portugal como em outros países. Albano Estrela, por exemplo, organizou com outros investigadores, o livro *Investigação em Educação: Teorias e práticas (1960-2005)* que dá conta da evolução das Ciências da Educação nesses últimos 40 anos. A *Nota de Apresentação* é reveladora da importância desta publicação que:

integra um conjunto de textos de especialistas de renome, na área das Ciências da Educação, através dos quais se traça um panorama da investigação e da intervenção em Ciências da Educação, nas últimas décadas do século XX e nos inícios do século XXI. Teresa Estrela e Marta Anadón desenvolvem temas referentes à Investigação em Educação em geral; Manuel Alte da Veiga e Alberto Filipe Araújo centram os seus estudos em torno da Filosofia da Educação em Portugal; Marcel Postic aborda a Relação Pedagógica, nos últimos 50 anos; José Augusto Pacheco, Jean-Louis Martinand e Fernando Albuquerque Costa apresentam alguns dos seus trabalhos na área do Currículo, da Didáctica e da Tecnologia Educativa; no que se refere à Avaliação, podemos encontrar textos de Gérard Figari e Domingos Fernandes; na área da Formação de Professores podemos ler textos desenvolvidos por Albano Estrela, Margarida Pinto Eliseu, Anabela Amaral e Patricia Ducoing; e, por fim, Nicolau Vasconcelos Raposo, fala-nos da Psicologia da Educação na Universidade de Coimbra. (Estrela, 2007, pp. 7-8).

Estrela (2007, p. 18) conclui que “começa a afirmar-se a autonomia das CE em relação ao imperialismo das ciências fundamentais como um dos traços relevantes dos anos 60/70. Embora se trate de uma autonomia mais desejada do que efectivamente conseguida”.

Ribeiro e Menezes (2016, p. 236), numa amostra de teses de doutoramento em Educação, dos **últimos cinco anos**, salientam que os problemas tradicionalmente identificados por diversas análises mantêm a sua actualidade: Administração e Gestão Educacional, Educação Comparada, Teoria do Currículo, Políticas Educativas, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Educação Social de jovens e crianças em risco e *disengagement* e a mediação socioeducativa.

As Ciências da Educação e a intervenção sociocomunitária

A crescente complexidade do mundo actual, com os seus metamorfosismos sociais, levou as sociedades a enfrentar novas realidades e alterações nos seus modos de vida e formas de relacionamento. As mutações sociais aliadas à crise do Estado-Providência contribuíram, também, para um aumento dos sectores desfavorecidos da sociedade, da marginalização e da exclusão social, do desemprego e da precarização dos empregos (Azevedo *et al.*, 2013; Batista, 2014; Delgado, 2013). Nesta linha de pensamento, José Alberto Correia considera importante a “construção de narratividades sociais alternativas que se ocupem do combate às desigualdades, às injustiças e aos sofrimentos sociais” (Correia, 2004, p.3). Para responder às diversas problemáticas sociais, as CE podem aliar o trabalho educativo ao social⁶ numa visão mais ampla quer de prevenção, quer de ressocialização, quer de apoio ao idoso – o índice de envelhecimento da população portuguesa mostra a tendência para o aumento da população idosa [O número de idosos para cada 100 jovens evoluiu de 102, em 2001, para 120, em 2010, para 128, e para 133 em 2014 (Pordata)]. Até 2070, as previsões do INE é que o número de octogenários crescerá perto de 165 por cento. Neste sentido, importa apostar na solidariedade entre gerações, nas relações intergeracionais com vista a criar sociedades mais coesas e sustentáveis (Carneiro *et al.*, 2012). Existe uma:

necessidade emergente de se promover a aprendizagem intergeracional na Europa como meio de alcançar a solidariedade intergeracional. Em 2007, a Comissão Europeia encorajou os estados membros a estabelecer uma solidariedade renovada entre as gerações, de modo a confrontar alterações demográficas na Europa (Pinto, 2009, p. 6).

Conceber a educação num quadro de enraizamento sociocomunitário potenciador da articulação dinâmica entre as aprendizagens formais, não formais e informais tem levado, segundo diversos autores, a advogar a Pedagogia Social (PS) – uma área tradicionalmente indexada aos domínios do trabalho social – no seio das CE, com consequente expressão académica e profissional (Carvalho & Baptista, 2004; Baptista, 2013; Ortega, 2013) e a inscrevê-la no campo epistemológico das ciências da educação, numa linha de demarcação relativamente ao trabalho social.

6 A Pedagogia Social (PS) é uma instância epistemoantropológica que, dinamizando os contributos de diversas ciências humanas, os supera, inculindo-lhes uma unidade transdisciplinar e praxiológica de alcance socioeducativo (Carvalho & Baptista, 2004, p. 55).

A educação não pode, de facto, ignorar as problemáticas sociais: grupos humanos vulneráveis, número crescente de pessoas inativas, e o envelhecimento progressivo da população.

Conclusão

Já existe uma vasta produção científica de investigadores que têm reflectido sobre as questões epistemológicas das Ciências da Educação. No entanto, parece-nos necessário pontuar, nesta área do saber, as evoluções, as modificações e as deslocações dos centros de interesses no seio da comunidade científica.

Pensamos – como Cros (2008, p. 89) – que as CE, ao longo destas últimas décadas, mudaram o seu perfil. Passaram da «pedagogia experimental» a um processo de construção de esquemas de inteligibilidade que dão sentido às relações entre os fenómenos e, deste modo, permitem uma melhor compreensão do fenómeno educativo. A construção de uma postura de inteligibilidade contribuiu para afirmar as CE e esvaziar críticas de alguns detractores que as acusam de falta de rigor científico. As CE confrontam-se com as mesmas dificuldades que as ciências humanas, ou seja, aquelas que estão associadas a um trabalho sobre o homem; porém essa dificuldade é ainda maior pelo facto do seu objecto ser a educação, um campo científico complexo.

As CE são hoje desafiadas por interpelações decisivas de cariz socio-educacional. A intervenção comunitária ganha hoje especial importância no seio das CE. Pensamos que os vários dispositivos discursivos se foram, progressivamente, articulando na problematização e materialização do papel do educador na esfera da intervenção socioeducativa. Importa “um olhar tecido na linha de intercessão entre as áreas da educação e da solidariedade social” (Baptista, 2013, p.114) de forma a “alargar o perímetro do *Estado de bem-estar*” (Antunes, 2013, p.101). Importa que, pelas CE, se fomente o desejo de aprender ao longo da vida, na escola e fora da escola. Estaremos perante uma reconceptualização das CE cujo significado já era muito claro para os gregos quando falavam de *paideia*: “As pessoas educavam-se enquanto viviam: na família, nas ruas, na Ágora, em reuniões, nas palestras, em casa do *grammatista*, na Academia, no teatro, em aulas particulares com as sofistas que passavam pela cidade, vivendo” (Ortega, 2013, p. 72).

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo (2013). A propósito das Ciências da Educação: algumas reflexões. In Conselho Nacional de Educação (Ed), *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.13-19). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Amado, João & Boavida, João (2008). A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*, 18 (XXXII), 7-39.

Anderson, John, (2000). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.

Antunes, Fátima (2013). E (39 anos) depois do adeus, que Estado da Educação? In Conselho Nacional de Educação (Ed), *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.99-112). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Avanzini, Guy (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat.

Azevedo, Sílvia & Correia, Fátima (Coords.) (2013). *Educação e Integração social*. 3.º Congresso Internacional de Educação Social. Porto: Fronteiras do Caos Editores.

Bachelard, Gaston (1930). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.

Baptista, Isabel (2013). Olhares cruzados sobre o estado de educação em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (Ed), *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.113-121). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Buisson, Ferdinand (1887). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: Hachette.

Campos, Bárto et al. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Lisboa: SPCE.

Carmo, António & Sousa, Óscar (2014). *Encontro entre gerações em sala de aula. Atas do XII congresso da SPCE – Espaços de Investigação-Reflexão e Ação Interdisciplinar*, 603-638.

Carneiro, Roberto; Chau, Fernando; Soares, Cândida; Fialho, José & Sacadura, Maria (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Retirado de: http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento_populacao.pdf.

Carvalho, Adalberto & Baptista, Isabel (2014). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Casa-Nova; Maria José (2013). Workshop Estado da Educação 2012: leituras críticas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.63-73). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Champy-Remoussenard, Patricia (2008). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Éducation. *Recherches & Éductions* 1, 9-26

Coelho, Adolfo (1883). *Os elementos tradicionais da educação. Estudo pedagógico*. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz.

Coelho, Augusto (1891). *Princípios de pedagogia*. São Paulo: Teixeira & Irmão [Retirado de: <http://purl.pt/127>, consultado em 13 de outubro 2018]

Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Cros, François (2008). Vision parcellaire d'une identité vécue. *Recherches & Éductions* 1, 71-92.

Delgado, Paulo (2013). *Integração de crianças e jovens em acolhimento familiar e institucional. Uma comparação de estudos, padrões e resultados*. In Azevedo, Sílvia & Correia, Fátima (Coords.), *Educação e Integração social. 3.º Congresso Internacional de Educação Social*. Porto: Fronteiras do Caos Editores.

Estrela, Albano (1999). *O tempo e o lugar das ciências da educação*. Porto: Porto Editora.

Estrela, Albano (2006). Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 1, 141-146.

Estrela, Albano (Org.) (2007). *Investigação em Educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.

Ferry, Gilles (1967). *Education Nationale*, 820 (XII), 30-39.

Filloux, Jean-Claude (2008). Gilles Ferry, psychosociologue de l'éducation. *Nouvelle revue de psychosociologie* 6, 307-312.

Gautherin, Jacqueline (1993). Marc-Antoine Jullien de Paris. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, n° 3-4, (XXIII), 783-798.

Hameline, Daniel & Piveteau, Didier-Jacques (1981). Préface. In Postman, Neil, *Enseigner c'est résister*. Paris: Le Centurion.

Hubert, René (1952). *Tratado de pedagogia general*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.

Jullien, Marc-Antoine (1812). *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdon en Suisse*. Milan: Imprimerie Royale.

Lima, Adolfo (1924). A Educação Social. *Educação Social, revista de Pedagogia e Sociologia* 1, 1.

Madeira, Ana Isabel (2011). *A Construção do Saber Comparado em Educação. Uma análise sócio-histórica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Meirieu, Philippe (2007). Bloc-notes. Pédagogie et anti-pédagogie: comprendre et résister. Retirado de: www.meirieu.com.

Mendes, António Neto (2013). *Workshop Estado da Educação 2012: leituras críticas*. In Conselho Nacional de Educação (Ed), *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.22-27). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Mialaret, Gaston (1999). *As ciências da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.

Mougniotte, Alain (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France*. Lyon: Presses Universitaires.

Nóvoa, António (1982). *Adolphe Ferrière et le mouvement de l'Éducation Nouvelle au Portugal (1920-1935)*. Genève: Université de Genève.

Nóvoa, António (1998). *Histoire & comparaison – essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa.

Ó, Jorge Ramos do & Carvalho, Luís Miguel (2009). *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa.

Ortega Esteban, José (2013). Intervención en diversidad cultural e inclusión social. In Azevedo, Sílvia & Correia, Fátima (Coords.), *Educação e Integração social*. 3.º Congresso Internacional de Educação Social (pp.49-60). Porto: Fronteiras do Caos Editores.

Pinto, Teresa, Hatton-Yeo, Alan, & Marreel, Iris (2009). *Guia de Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais – juntos: ontem hoje e amanhã*. Retirado de:

http://www.matesproject.eu/GUIDE_21_versions/Portuguese.pdf

Planchard, Émile (1941). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Editora.

Ribeiro, Norberto & Menezes, Isabel (2016). A investigação em Ciências da Educação em Portugal nos últimos 30 anos. Evoluções, tendências e tensões vistas a partir das teses de Doutoramento. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *Estado da Educação em 2016*. (pp-234-253). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Silva, Sofia Marques (2013). Workshop Estado da Educação 2012: leituras críticas. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp. 91-95). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Stoer, Stephen & Afonso, Almerindo (1998-1999). 25 anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53, 307-331.

Vieira, Alexandre (1959). *Figuras Gradadas do Movimento Social Português*. Lisboa: Alexandre Vieira.

Contextos de Intervenção

Formação em ciências da educação – diversidade de áreas e de contextos de intervenção?

Carmen Cavaco

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Vanessa Costa

Mestranda em Educação e Formação, Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa

Introdução

Este texto resulta de uma comunicação realizada num painel sobre os contextos de intervenção dos diplomados em Ciências da Educação, no Congresso “**Ciências da Educação em Portugal: saberes, contextos de intervenção e profissionalidades**”, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto, em novembro de 2018.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte apresentamos alguns elementos sobre o domínio científico e de formação em Ciências da Educação. Na segunda parte elaboramos uma análise em torno de dados empíricos sobre os contextos de intervenção no estágio, do mestrado de Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A terceira parte consiste numa síntese e reflexão final. Através desta análise, procuramos compreender em que medida a formação académica, de “banda larga”, em Educação e Formação permite uma intervenção em contextos e domínios muito diversificados.

1. Ciências da Educação – domínio científico e de formação académica

A emergência das Ciências da Educação, enquanto domínio científico, na segunda metade do século XX, ancorou-se num conjunto diversificado de disciplinas científicas, com perspectivas e enfoques diferenciados, mas complementares, visando o estudo e a intervenção nos fenómenos educativos, a partir da sua heterogeneidade e complexidade. Deste modo, as Ciências da Educação alicerçaram-se

numa abordagem posdisciplinar (Ferrarotti, 2013) e indisciplinar (Berger, 2018), que nos parece essencial para considerarmos a diversidade e a complexidade característica dos fenómenos educativos. A abordagem posdisciplinar e indisciplinar das Ciências da Educação marca a evolução e a especificidade deste domínio científico, mas também a formação académica de profissionais nesta área. Deste modo, a formação académica de profissionais no domínio das Ciências da Educação assume uma natureza posdisciplinar e indisciplinar, apela à ecologia da acção, e a “uma atitude de contextualização da informação e da sua integração num conjunto que lhe dá um sentido” (Morin, 2011, p.145). Este tipo de formação generalista, situada nas antípodas da formação hiperespecializada, ao reconhecer a complexidade do real, é passível de tornar visível dimensões e fenómenos do agir humano frequentemente invisibilizados e silenciados, numa tentativa de intervenção nos problemas fundamentais e globais (Morin, 2011).

A progressiva valorização social da escola contribuiu para tornar invisível a riqueza e a diversidade dos processos educativos, isto porque, com a hegemonia da forma escolar, passou a entender-se que a educação se circunscrevia, essencialmente, à escola e à forma escolar. Esta tendência deu origem à produção de uma “ausência”, à “invisibilidade” e ao “descrédito” (Santos, 2007) dos saberes resultantes de situações educativas alternativas à forma escolar. Contudo, a partir do final dos anos 1960 ressurgiu, progressivamente, o reconhecimento do carácter amplo e diversificado do processo educativo, através da influência de teóricos da educação popular e do movimento da Educação Permanente. A influência deste contexto histórico e, simultaneamente, o facto de as Ciências da Educação incidirem no estudo científico dos fenómenos educativos, contribuíram para a visibilidade e o reconhecimento do carácter amplo e complexo destes fenómenos. Ou seja, as Ciências da Educação, através da abordagem posdisciplinar e indisciplinar, produziram como existente muita da realidade educativa que estava “ausente”, que era “invisível” e “desvalorizada” (Santos, 2007). Por outro lado, o próprio reconhecimento que a educação é um processo amplo e difuso, que ocorre em todos os tempos e espaços de vida, também teve consequências na estruturação do campo científico e na formação académica em Ciências da Educação. Desta forma, as Ciências da Educação, alicerçadas na “sociologia das ausências” (Santos, 2007) promoveram a produção de uma enorme quantidade de realidade educativa que não existia antes, porquanto, a hegemonia da escola e do saber científico tornaram invisíveis a multiplicidade de tempos e de espaços educativos.

O progressivo reconhecimento e visibilidade da diversidade e amplitude dos fenómenos educativos ocorreram de uma forma concomitante com a necessidade de formar profissionais de educação, com essa visão e com conhecimentos científicos, técnicos e humanos capazes de fazer face aos desafios neste domínio. Deste modo, o facto das Ciências da Educação serem alicerçadas na pósdisciplinaridade e, em simultâneo, no entendimento de que a educação é um processo amplo e di-

fuso – que ocorre em todos os tempos e espaços de vida –, justifica uma formação académica de “banda larga” para os profissionais de educação.

O estudo e a intervenção em fenómenos educativos exigem investigadores e profissionais de educação que consigam estudar e intervir, tendo em conta a complexidade dos fenómenos educativos, a qual resulta, entre outros factores, da diversidade, do dinamismo, da presença de múltiplas temporalidades e contextos, e de interacções mútuas e permanentes. A complexidade dos fenómenos educativos resulta também do facto de este domínio cruzar várias dimensões – a pessoal, a social, a cultural, a política e a ética. A complexidade que caracteriza os fenómenos educativos justifica a formação de profissionais competentes do ponto de vista científico, técnico e humano, capazes de agir em função da especificidade da situação e do contexto, com intencionalidade, rigor, coerência, reflexividade e ética. A formação académica de “banda larga” que determinava a licenciatura e o mestrado em Ciências da Educação, desde o início dos anos 1990, e que enquadra actualmente o plano de estudos da licenciatura e do mestrado em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, foi um elemento de especificidade e de inovação, no contexto histórico das últimas três décadas, em que as formações académicas de nível superior eram sobretudo caracterizadas por um elevado grau de especialização.

A complexidade dos fenómenos educativos justifica a importância de uma formação académica que permita construir e definir situações à medida da especificidade dos contextos e da sua interacção e mutação permanentes. Neste sentido, a formação baseada na trilogia formação-investigação-acção, reveste-se de grande sentido porque permite, em simultâneo, a aquisição de conhecimentos científicos estruturantes no campo educativo, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades referentes ao uso de técnicas de recolha, tratamento e análise de informação, assim como, a capacidade para desenvolver acções à medida dos contextos, negociadas e construídas colectivamente, pelos vários actores implicados. A formação de “banda larga”, concretizada através de um plano de estudos posdisciplinar, incide numa formação científica sólida, orientada para a intervenção socialmente útil e relevante, procurando-se conjugar, de uma forma complementar e interdependente, o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Na formação de “banda larga” procura-se assegurar uma formação científica, técnica e humana compósita, orientada para as várias dimensões dos projectos educativos – recolha, tratamento e análise de dados (diagnóstico), concepção, implementação e gestão, acompanhamento e avaliação, em contextos e áreas de intervenção diversificados. A formação de “banda larga” promovida na licenciatura e no mestrado em Educação e Formação, baseia-se na premissa que “para uma teoria cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante” (Santos, 2007, p.20), pelo que se faz necessário assegurar uma relação dialéctica entre a teoria e a prática e uma ecologia de saberes, fundamentada na valorização

e na articulação entre os saberes científicos e os saberes do senso comum. Deste modo, procura-se assegurar a formação de profissionais capazes de identificar e reconhecer a experiência dos sujeitos, como base de partida para a acção, e de estimular a articulação da experiência com os conhecimentos científicos, em contextos, frequentemente, marcados pela invisibilidade dos fenómenos educativos.

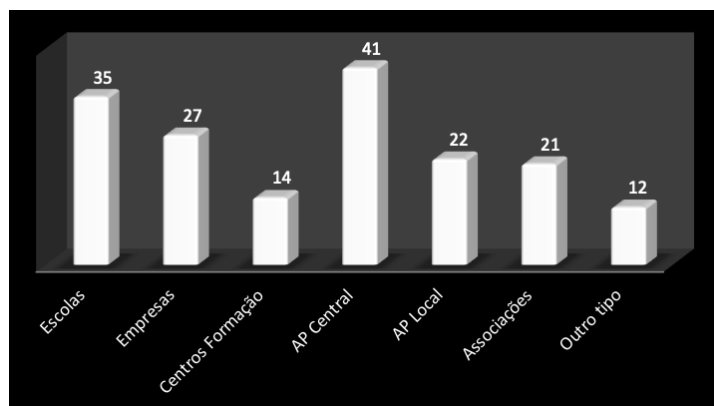
Registando-se este tipo de entendimento das Ciências da Educação, enquanto domínio científico e de formação académica, seria expectável que os estágios realizados pelos estudantes, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, compreendessem uma grande diversidade de contextos e áreas de intervenção, o que nos suscita uma questão: Os estágios realizados pelos estudantes, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, evidenciam uma grande diversidade de contextos e de áreas de intervenção? Para reflectirmos em torno desta questão, analisámos os estágios curriculares realizados no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e do Mestrado em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, entre 2010 e 2018. Recorremos aos elementos disponíveis no Repositório da Universidade de Lisboa, através dos quais identificámos um total de 172 estágios realizados, neste domínio científico, no período em estudo.

2. Contextos e domínios de intervenção dos estágios do Mestrado em Educação e Formação

A análise dos dados – recolhidos no Repositório da Universidade de Lisboa – sobre os estágios realizados pelos alunos do mestrado em Educação e Formação¹, entre 2010 e Outubro de 2018, permite-nos afirmar que os contextos de intervenção são diversificados, compreendendo organismos da administração pública central e da administração pública local, escolas dos vários níveis de ensino, empresas de diversos sectores de actividade, associações, centros de formação e outro tipo de entidades.

1 A designação do mestrado alterou-se no período de referência do estudo. Entre 2010 e 2015, inclusive, denominava-se Mestrado em Ciências da Educação, posteriormente passou a designar-se mestrado em Educação e Formação. Para facilitar a leitura adoptámos a terminologia “Mestrado em Educação e Formação” para nos referirmos aos mestrados realizados entre 2010 e 2018.

Gráfico 1. Contextos de estágios do Mestrado em Educação e Formação, entre 2010 e 2018, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



Fonte: Dados obtidos através do Repositório da Universidade de Lisboa e tratados pelas autoras do texto

Os dados apresentados no gráfico 1 permitem afirmar que os organismos da administração pública central (24%) constituem um local privilegiado na realização dos estágios curriculares do mestrado em Educação e Formação, a que se seguem os estabelecimentos de ensino (20%), as empresas (16%), a administração pública local (13%), as associações e entidades do terceiro sector (12%), os centros de formação (8%) e outro tipo de entidades (6%).

Os organismos da administração pública central e local, em conjunto, acolheram cerca de um terço (37%) dos estágios curriculares. Na administração pública central os estágios realizaram-se na Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e na Direcção-Geral da Educação, do Ministério da Educação, no Instituto do Emprego e da Formação Profissional, no Ministério da Marinha e no Centro Naval de Ensino à Distância, na Agência de Modernização Administrativa, na Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, em Estabelecimentos Prisionais, na Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, no Programa Escolhas e no Alto Comissariado para as Migrações. Na administração pública local os estágios foram realizados em câmaras municipais e em juntas de freguesia, essencialmente, na área metropolitana de Lisboa. Os estágios realizados em entidades da administração pública central e local focaram-se em domínios de intervenção muito diversificados – análise de plataformas de formação, análise de programas e projectos educativos, análise de competências da entidade no domínio da educação, análise de dispositivos e de instrumentos de formação, análise de instrumentos de orientação; análise, acompanhamento e avaliação de Centros de Apoio à Família, análise de necessidades de formação profissional, estudo da regulação do ensino profissional, avaliação da qualidade da formação,

acompanhamento e avaliação de actividade extracurriculares; concepção, análise e avaliação de instrumentos técnico-pedagógicos, análise de orientações curriculares, mediação de conflitos em espaço escolar, análise do associativismo juvenil, acompanhamento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, análise da gestão dos refeitórios escolares, análise da formação do pessoal não docente, análise de dinâmicas organizacionais, análise do clima e da cultura organizacional, e análise do papel do gestor.

Os estabelecimentos de ensino que acolheram estágios curriculares no mestrado em Educação e Formação compreendem os vários níveis e tipologias – creches e jardins-de-infância, agrupamentos de escolas, com o ensino básico e secundário, escolas TEIP, Escolas Profissionais, e o ensino superior universitário. Os estágios realizados em contexto escolar centraram-se em domínios de intervenção muito diversificados, tais como: o sucesso educativo, a mediação, a indisciplina, as actividades extracurriculares, os projectos educativos, a relação escola-família, a relação escola-comunidade, os projectos intergeracionais, as tecnologias digitais, a avaliação de escolas, o papel e perfil do gestor escolar.

As empresas onde se realizaram os estágios de mestrado são diversificadas relativamente ao tamanho – desde microempresas a multinacionais de grande dimensão – e intervêm em diversos sectores de actividade (consultoria e formação, apoio ao estudo, seguros, certificação e auditoria, retalho, empreendedorismo, informática, edição, distribuição e manutenção automóvel e comercial). Os estágios realizados em empresas incidiram em múltiplos domínios – elaboração de diagnósticos de formação, concepção, gestão e implementação de formação, acompanhamento e avaliação da formação, homologação de cursos, acreditação e certificação de entidades e da formação, estudo do clima e da cultura organizacional e estudo do perfil do gestor da formação.

As associações e as entidades do terceiro sector que acolheram estágios, centram a sua actividade, sobretudo, nos domínios social e cultural, por vezes, numa perspectiva territorial e de actuação ampla, enquadrada numa lógica de desenvolvimento local e de intervenção comunitária. Estas associações e entidades do terceiro sector afiguram-se distintas na escala de actuação (local, regional ou nacional) e no domínio de intervenção. Algumas entidades actuam junto da população, em geral, e das problemáticas do território, outras entidades actuam em domínios e grupos populacionais específicos, tais como: refugiados, vítimas de violência, imigrantes, bombeiros e voluntários. Os estágios realizados em associações e entidades do terceiro sector incidiram, essencialmente, no diagnóstico, na concepção, dinamização, acompanhamento e avaliação de projectos educativos, no acompanhamento e dinamização de processos de alfabetização de adultos e de cursos de português para estrangeiros; na concepção, gestão, acompanhamento e avaliação da formação na área do socorrismo, voluntariado e igualdade de género; apoio ao estudo e ao sucesso educativo de crianças e jovens, concepção, dinamização e

gestão de actividades de animação sociocultural em grupos e em comunidades, e apoio na inserção profissional de desempregados.

As entidades classificadas no gráfico como de “outro tipo” incluem quintas pedagógicas, fundações com intervenção na área cultural, o instituto de apoio à criança, lares e centros de acolhimento de crianças e jovens, em risco e perigo. Algumas destas entidades têm o estatuto de instituições particulares de solidariedade social e de utilidade pública. Os estágios realizados neste tipo de entidades focaram-se no apoio ao estudo e ao sucesso educativo de crianças e jovens, no acompanhamento e na dinamização de actividades de natureza social, cultural e afectiva, com crianças e jovens institucionalizados; na concepção, dinamização e gestão de actividades lúdico-pedagógicas, concepção e gestão da formação de professores de educação especial e de técnicos que trabalham com crianças e jovens de rua.

Os centros de formação onde se realizaram os estágios curriculares do mestrado em Educação e Formação são os centros de formação de associação de escolas (orientados para a formação de professores), e centros de formação de gestão participada, criados ao abrigo de protocolos entre o Instituto do Emprego e da Formação Profissional e os parceiros sociais, sendo responsáveis pela formação profissional, inicial e contínua, de jovens e de trabalhadores nos vários sectores de actividade. Os estágios realizados em centros de formação focaram-se no diagnóstico de necessidades de formação, na certificação de entidades formadoras, na concepção e gestão de formação presencial e e-learning, no acompanhamento e avaliação da formação de professores, e na gestão e avaliação da qualidade da formação.

Em síntese, os dados revelam que os contextos de intervenção no estágio curricular em Educação e Formação são muito diversificados, quer do ponto de vista da tipologia de entidade (públicas, privadas e do terceiro sector), da sua dimensão (pequenas, médias e grandes), do nível de actuação (local, regional e nacional), e do domínio de intervenção. A maioria dos estágios foram realizados na cidade de Lisboa ou na Área Metropolitana de Lisboa, o que se justifica por motivos de proximidade com o Instituto de Educação, local onde decorre a formação académica. No entanto, é de sinalizar que alguns estágios foram realizados em outras regiões do país e também no estrangeiro.

Consideramos que, para além da formação académica, a escolha do local de estágio é influenciada por diversos factores, sendo de destacar: o tipo de entidades interessadas em acolher e acompanhar os estagiários, a proximidade e acessibilidade do local de estágio, os interesses, projectos profissionais e expectativas dos alunos. Embora não seja possível extrapolar estes dados para os contextos de intervenção dos diplomados em Educação e Formação, os elementos apresentados corroboram a possibilidade destes diplomados intervirem em contextos, sectores de actividade e domínios muito diversificados, decorrente da sua formação em “banda larga”. Contudo, a dinâmica do mercado de trabalho tem um papel determinante nas oportunidades de inserção profissional destes diplomados. Neste

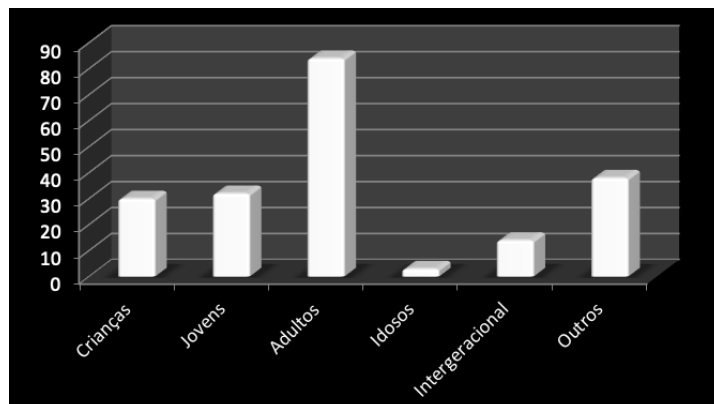
domínio salienta-se um paradoxo – um elevado número de estágios realizados em escolas públicas, de vários níveis de ensino, sendo que a inserção profissional dos diplomados, neste contexto, tem vindo a revelar-se inviável, em Portugal. Trata-se de uma situação incompreensível, na medida em que estes diplomados têm uma formação académica que lhes permite uma intervenção global, integrada e diversificada em contexto escolar, junto de alunos, professores, família e comunidade, como se pode induzir através da análise dos planos de estudo e dos estágios académicos que realizam neste contexto.

3. Domínios de intervenção e tipo de participantes nos estágios do Mestrado em Educação e Formação

Na tentativa de percebermos, de uma forma mais detalhada, o tipo de trabalho desenvolvido pelos estagiários, considerámos importante analisar as áreas de intervenção, em articulação com o tipo de participantes² envolvidos no processo. A análise dos trabalhos realizados nos estágios do mestrado, permite afirmar que a maioria envolveu, directa ou indirectamente, adultos (49%), a que se seguiram os jovens (19%) e as crianças (17%). Os estágios focados em idosos representam apenas 2%. Os estágios que centram a sua intervenção em vários grupos etários representam 8%, e surgem com a designação “intergeracional”. A categoria “outros” representa 22% dos estágios realizados e compreende os estágios focados na cultura e no clima organizacional, no estudo de competências de organismos da administração pública, central e local, no domínio da educação, e na acreditação e certificação de entidades e da formação.

2 Alguns estágios incidiram, em simultâneo, em crianças e jovens. Nesses casos, o estágio foi classificado em duas categorias, “crianças” e “jovens”. Na categoria designada “intergeracional” incorporaram-se distintas situações – estágios que explicitavam a intervenção junto de todos os grupos etários, estágios que ocorreram em espaços que permitiam o acesso a todos os grupos etários, embora não explicitassem o tipo de participantes envolvidos, e um estágio que visava a implementação de um projecto com a participação e articulação entre crianças, adultos e idosos.

Gráfico 2. Tipo de participantes envolvidos nos estágios do mestrado em Educação e Formação, entre 2010 e 2018, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



Fonte: Dados obtidos através do Repositório da Universidade de Lisboa e tratados pelas autoras do texto

Os elementos apresentados reforçam a ideia da promoção de um número significativo de estágios centrados na formação profissional contínua, de adultos, em diversas entidades. Estes estágios incidiram em uma ou várias etapas referentes à organização e gestão da formação – o diagnóstico, a concepção da formação, a implementação e gestão, o acompanhamento e a avaliação – em empresas de diversos sectores de actividade, em empresas de formação, em organismos da administração pública central e local, em centros de formação direccionados para professores e em associações. A etapa da organização e gestão da formação, menos presente nos estágios, diz respeito à implementação da formação e a mais frequente diz respeito à avaliação. Na dimensão da avaliação, os estágios incidem numa grande diversidade de situações – avaliação de curso de formação, avaliação de programas, avaliação de plataformas de formação, avaliação da qualidade da formação e a avaliação de impacto. Entre estes estágios há um número significativo que se centrou na caracterização e análise do perfil do gestor – gestor de serviços do ministério da educação, gestor de autarquias locais, gestor da formação, gestor de projectos, gestor de programas e gestor escolar, entre outros.

Os estágios que, directa ou indirectamente, envolveram crianças e jovens realizaram-se em creches, jardins-de-infância, em escolas do 1.º ciclo, do ensino básico e do ensino secundário, em centros de estudo com actividades extracurriculares, em entidades da administração pública local, com actividades de apoio à família, em associações e em lares e centros de acolhimento de crianças e jovens em situações de risco e perigo. Estes estágios consistiram no diagnóstico, na concepção, na gestão, no acompanhamento e na avaliação de projectos educativos com crianças

e jovens, em domínios diversificados (sucesso educativo, saúde, alimentação, higiene, desporto, artes, indisciplina, violência e conflitos, mediação, associativismo, TIC) e orientados para a promoção de um desenvolvimento integral, que permitisse a articulação das dimensões cognitiva-motora-afectiva.

Os estágios classificados na categoria “outros” foram, essencialmente, realizados em empresas, na administração pública, central e local, e em escolas de vários níveis de ensino. Estes estágios incidiram particularmente na análise da cultura e do clima organizacional; na análise de programas e de projectos educativos; na concepção, gestão e avaliação de sistemas de qualidade; na análise de competências das autarquias locais no domínio da educação; e na avaliação do projecto educativo de escola.

Os estágios centrados numa grande diversidade de grupos etários são pouco frequentes e constam no gráfico na categoria “intergeracionais”. Na maioria dos casos, trata-se de dinâmicas associativas, de natureza comunitária, que permitem a realização de actividades abertas, as quais abrangem crianças, jovens, adultos e idosos. Registam-se também estágios realizados em museus e quintas pedagógicas, espaços onde as actividades contemplam todas as pessoas, independentemente da sua idade. Entre estes estágios apenas um deles teve a intencionalidade de promover um projecto intergeracional, como possibilidade de interacção, socialização e aprendizagem entre crianças, adultos e idosos.

Os estágios orientados para os idosos centraram-se em processos de alfabetização e em actividades socioculturais. Os dados recolhidos tornam evidente uma intervenção mais frequente junto de adultos, crianças e jovens, percebendo-se uma incidência muito reduzida em projectos de intervenção com idosos. Esta situação contrasta com as características demográficas da população portuguesa, sendo que os residentes com idade igual ou superior a 65 anos representam 16% do total da população, valor com tendência a aumentar nos próximos anos. Estes elementos revelam um número muito elevado de idosos em Portugal e um reduzido investimento de estágios orientados para a população mais idosa. O reduzido investimento em estágios com idosos pode resultar de vários factores, nomeadamente, da falta de motivação e interesse dos estagiários para actuarem neste domínio, e do desconhecimento e da ausência de contacto com entidades e projectos educativos neste domínio. A intervenção educativa junto de idosos é um domínio pouco explorado nos estágios do Mestrado em Educação e Formação, contudo, os estágios realizados revelaram-se experiências muito positivas, do ponto de vista técnico e humano, para todos os envolvidos no processo – o estudante estagiário e os idosos.

Elementos de reflexão

A análise dos estágios realizados no Mestrado em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, entre 2010 e 2018, permite afirmar que os contextos e domínios de intervenção são muito diversificados. Porém, atendendo à natureza ampla e diversificada do processo educativo, o qual ocorre em todos os tempos e espaços de vida, poderia registar-se ainda uma maior diversidade de campos de intervenção.

A elevada incidência dos estágios em escolas, dos vários níveis de ensino, revela interesse por parte dos estudantes para a actuação neste domínio, mas também o reconhecimento da importância da sua formação académica, por parte dos responsáveis que os acolhem em escolas. A diversidade e complexidade de situações vividas em contexto escolar, por parte de alunos, professores e pessoal não docente, reforçam a importância de profissionais com um conhecimento alargado e especializado no domínio da educação, com capacidade de trabalhar em equipas multidisciplinares e com os diversos actores do espaço educativo, capazes de intervir na prevenção e na resolução de problemas que afectam a escola e a comunidade educativa, capazes de elaborar diagnósticos, de conceber, de gerir, de implementar, de acompanhar e de avaliar projectos educativos, personalizados e colectivos, à medida de cada situação. Estes elementos reforçam a importância das orientações políticas promoverem a integração profissional de diplomados em Ciências da Educação e em Educação e Formação, em Portugal, em escolas dos vários níveis e tipos de ensino.

A análise dos estágios permitiu identificar um reduzido investimento na intervenção focada nos idosos, os quais constituem um grupo muito significativo da população portuguesa. Por outro lado, a intervenção junto de pessoas portadoras de deficiência e de alunos com necessidades educativas especiais está quase ausente nos estágios analisados. A intervenção na área da saúde é pouco significativa e o domínio sociocultural, embora mais frequente, também representa uma minoria dos estágios realizados. O potencial da formação em “banda larga” abre espaços de intervenção que parecem confinar-se demasiado no momento da realização do estágio, nomeadamente, nos espaços e nos domínios educativos mais hegemónicos – a escola e a formação profissional. Nesse sentido, parece-nos que os elementos apresentados podem suscitar uma importante reflexão crítica para estimular a intervenção e a inserção profissional destes diplomados no futuro.

Referências bibliográficas

Berger, Guy (2018, fevereiro). *Para onde vão as Ciências da Educação?* Conferência proferida no XXV Colóquio da AFIRSE Portugal, sobre A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ferrarotti, Franco (2013). Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. Entretien avec Christine Delory-Momberger. Le sujet dans la cité. *Revue Internationale de Recherche Biographique*, 4, 19-27.

Morin, Edgar (2011). *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard.

Santos, Boaventura (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

Os contextos de intervenção, as ciências da educação e o senso comum

Carlos Nogueira Fino
Universidade da Madeira

1. O início

1.1. Há mais de 30 anos

A circunstância de o *Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, contextos de intervenção e profissionalidades* coincidir com a comemoração dos 30 anos do lançamento da primeira licenciatura em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto, não corresponderá, com certeza, à consideração de que tal licenciatura corresponda à “inauguração” do campo científico das Ciências da Educação em Portugal.

De facto, para identificarmos qualquer ato fundador das Ciências da Educação, teríamos de recuar pelo menos uma década e meia, uma vez que, como recordavam Amado & Boavida (2008, p. 27),

Pode dizer-se que uma das primeiras, se não a primeira das manifestações das Ciências da Educação, se realizou em 1974, no antigo Instituto Nacional de Educação Física (INEF, hoje Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa), a partir de um Seminário Internacional em que a problemática era a observação de classes e a formação de professores.

No Seminário referido por aqueles autores pontificava a figura de Albano Estrela, indiscutivelmente um dos pais fundadores das Ciências da Educação em Portugal, a par de Maria Teresa Estrela e outros. Albano Estrela foi discípulo direto de Gaston Mialaret, sob cuja orientação concluiu o doutoramento em *Sciences de l'éducation*¹, na Universidade de Caen, no ano de 1981.

¹ A tese tinha o título de *Vers une théorie et une pratique de l'observation dans la formation des enseignants*.

Por acaso, Albano Estrela foi meu professor de História da Educação Física, no início dos anos de setenta, igualmente no Instituto Nacional de Educação Física, de que foi também diretor durante parte do período em que o frequentei, de 1969 a 1973.

1.2. Desde a criação da primeira licenciatura em Ciências da Educação

A Universidade da Madeira (UMa) comemora os 30 anos da sua fundação neste ano letivo de 2018/19. Foi criada pelo Decreto-Lei n.º 319-A/88, de 13 de setembro, tendo os seus primeiros Estatutos sido homologados apenas a 13 de maio de 1996, após um longo processo de instalação. No seu início, aglutinou a Escola Superior de Educação da Madeira, a cujo quadro eu pertencia, que tinha em funcionamento dois bacharelatos em Ciências da Educação (Curso de professores do 1.º ciclo e Curso de Educadores de Infância), bem como as extensões universitárias das Faculdades de Letras e de Ciências da Universidade de Lisboa, que funcionavam no Funchal.

A Escola Superior de Educação acabaria por dar origem ao Departamento de Ciências da Educação (DCE), que foi unidade orgânica da UMa durante cerca de 20 anos, e em cujo seio foram transformados em licenciaturas os referidos bacharelatos, na sequência da alteração, em 1997, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Atualmente, o DCE não é unidade orgânica e integra a Faculdade de Ciências Sociais.

A Universidade da Madeira é, portanto, mais jovem do que a primeira licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto, que já funcionava quando o decreto da sua criação foi publicado. E só em 2001 o DCE da UMa teve possibilidade de se abalarçar a elaborar a proposta de criação de uma licenciatura análoga, depois de estar garantida a massa crítica necessária, através da contratação de mais professores e da melhoria da qualificação dos existentes.

O Preâmbulo da referida proposta rezava assim:

A Universidade da Madeira, procurando interpretar e responder às necessidades do meio onde está inserida, ciente que as questões da educação, formação e animação sócio-cultural extravasam largamente o âmbito do sistema escolar, deliberou criar uma licenciatura em Ciências da Educação que, não habilitando especificamente para o exercício da docência, formará técnicos superiores de educação capazes de intervir em áreas diversificadas da educação e da formação e animação sócio-cultural, dentro ou fora do sistema escolar.

Esta licenciatura destina-se, numa primeira fase, a jovens que, tendo terminado o ensino secundário, procuram na Universidade, não uma formação imediatamente profissionalizante, mas a aquisição de um conjunto de competências na área das Ciências da Educação, que os habilite a: a) encetar uma carreira académica (ensino e investigação), b) intervir na definição das políticas educativas, c) trabalhar em órgãos de planificação e gestão dos sistemas de formação escolar e não escolar, d) planificar e dirigir actividades de animação sócio-cultural. Em fase mediata, é objectivo da UMA acolher profissionais do sector da Educação, do Serviço Social, Enfermagem ou de outros que lhes sejam confluente, que pretendam alargar horizontes e adquirir novas competências nas áreas da educação e da formação e animação sócio-cultural.

Foi também em 2001 que o DCE elaborou as suas primeiras propostas de criação de mestrados em Ciências da Educação, respetivamente em Supervisão Pedagógica e em Administração Educacional, a que se veio juntar, em 2013, um outro em Inovação Pedagógica.

No que se refere aos doutoramentos, e no âmbito da reorganização imposta pelo processo de Bolonha, o DCE da UMA descontinuou a maioria das especialidades previstas, substituindo-as pela criação de dois cursos doutorais, um em Currículo e outro em Inovação Pedagógica, os quais pereceram dez anos e várias excelentes teses de doutoramento depois, às mãos da eugenia académica levada a cabo pela A3ES, cujo instrumento para este caso – a CAE – era integrado por professores maioritariamente do eixo Porto – Braga. Essas duas especialidades acabaram por ser fundidas numa única, dois anos depois, e originar um novo doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, atualmente em funcionamento, depois de um verdadeiro braço de ferro com a A3ES e com a sua agenda, não tão secreta como isso, de curto circuitar a autonomia científica das instituições de ensino superior (IES), especialmente as da periferia, como se o país se circunscrevesse ao retângulo continental e este se resumisse ao litoral. Evidência simples do que afirmo é a ausência habitual e ostensiva de professores das IES situadas nas regiões autónomas nas comissões de avaliação externa destinadas a avaliar cursos relacionados com as Ciências da Educação, em processos de avaliação apresentados como sendo “de pares”.

2. Os contextos de intervenção

O Preâmbulo da proposta de criação da licenciatura em Ciências da Educação, da Universidade da Madeira, antecipava quatro grandes áreas de intervenção para os futuros licenciados:

a) Na *carreira académica (ensino e investigação)*

Desempenham atualmente funções na UMa dois professores oriundos da sua primeira licenciatura em Ciências da Educação. Um desses professores é o atual coordenador do Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) e diretor do mestrado em Administração Educacional. A outra desses docentes é quadro superior da Secretaria Regional de Educação e trabalha na Universidade como Assistente convidada.

b) Na *definição das políticas educativas*

Avaliada à distância de quase duas décadas, esta alínea no Preâmbulo pode parecer surpreendente, pela ingenuidade da imaginação de semelhante área de intervenção. Como se sabe, quem sempre definiu as políticas educativas não tinha, nem tem, na esmagadora maioria das vezes, qualquer formação em ciências da educação ou relação direta ou indireta com elas. Parafraseando Hinchey (2004), uma vez que educação é política, e sendo certo que a política mergulha as suas raízes na economia, a educação, para produzir cidadãos, trabalhadores e consumidores, sempre foi assunto importante demais para ficar nas mãos dos especialistas. Seja como for, ingénua ou não, a reivindicação implícita continua pertinente no que se refere à prontidão: quando chegar a altura, os licenciados em Ciências da Educação, deverão estar preparados para enfrentar a responsabilidade que lhes cabe.

c) Em *órgãos de planificação e gestão dos sistemas de formação escolar e não escolar*

Conforme referi anteriormente, pertence ao quadro da Secretaria Regional de Educação da Madeira uma licenciada em Ciências da Educação formada na UMa. Trata-se de um caso em mais de duas centenas de licenciados, o que ainda não corresponde propriamente a uma tendência.

d) Em *animação sociocultural*

É esta a grande área onde os licenciados em Ciências da Educação da UMa têm feito os seus estágios curriculares no âmbito da disciplina de Intervenção Comunitária.

Ao longo do tempo, têm surgido oportunidades de estagiar em ambientes em número e variedade que não tínhamos imaginado numa ilha com menos de duzentos e cinquenta mil habitantes, cuja capital terá pouco mais de 110.000 (tinha 111.541 em 2011). Por agora, a generalidade desses ambientes abriu-se apenas à inclusão de estagiários, sendo esse o primeiro passo de um caminho que levará, possivelmente, à contratação de alguns licenciados.

Este é um elenco não exaustivo de locais que têm acolhido estagiários da licenciatura em Ciências da Educação, da UMa, nos últimos cinco anos:

Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira;
Assistência Médica Internacional – AMI;
Associação CASA (apoio à população em situação de sem-abrigo);
Associação Olho-te – Associação Artística de Solidariedade Social (Atividades Artísticas e de Inclusão Social);
Atelier Quinta Falcão;
Biblioteca Municipal do Funchal;
Biblioteca Pública Regional;
Centro Comunitário do Canto do Muro;
Centro Comunitário da Quinta Falcão (IPSS *Garouta* do Calhau);
Centro Comunitário das Murteiras;
Centro Comunitário da Quinta Josefina;
Centro da Mãe (apoio às mães solteiras);
Cruz Vermelha Portuguesa – Lar Dona Olga (infantário, escola básica e lar para idosos);
Departamento de Educação e Qualidade de Vida – Câmara Municipal do Funchal;
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia;
Direção Regional de Juventude e Desporto;
Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas (DAAT) (apoio a crianças com deficiência e/ou incapacidades);
Estabelecimento Prisional do Funchal;

Estratégia 15 MAIS – Direção Regional de Educação;
Galeria Espaçomar – Espaço dedicado às artes da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco;
Ginásio da Barreirinha – Complexo Balnear da Barreirinha;
Guarda Nacional Republicana – Grupo de Intervenção de Proteção e Socorro (GIPS);
Guarda Nacional Republicana – Serviço de Proteção da Natureza;
Gymboree Funchal (Instituição privada para a promoção do desenvolvimento infantil);
Ludoteca do Parque de Santa Catarina;
Musica@arte – Centro cívico de Santo António;
Programa Escolhas – Câmara Municipal do Funchal (promoção da inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social);
Serviço Técnico de Educação Especial da Secretaria Regional da Educação;
Serviço Técnico de Formação Profissional da Direção Regional de Educação.

3. A questão do senso comum

Quando tive de antecipar um resumo para esta comunicação, arrisquei adiantar que a intervenção em contextos anteriormente ignorados, ou entregues ao senso comum, foi sendo substituída por ações planeadas e informadas, à medida que o reconhecimento da formação em ciências de educação se ia consolidando, quer académica, quer socialmente.

De facto, visando a formação de professores prepará-los para atuarem fundamentalmente em contextos de educação formal (escolas), os contextos informais permaneceram historicamente entregues à ação, voluntária ou não, de outros intervenientes, guiados por outras perspetivas ou pelas próprias conceções, consubstanciadas quase sempre em maneiras empíricas de atuar. A formação de licenciados em Ciências da Educação, como é evidente, faz parte de um movimento contrário, ao oferecer capacidades de intervenção qualificadas e validadas academicamente, chamando a academia, mais concretamente a comunidade das Ciências da Educação, a ocupar-se da reflexão sobre a intervenção em contextos não formais, no que se refere, pelo menos, às aprendizagens e aos ambientes em que ocorrem.

E, numa época em que a educação formal é questionada pela sua desadequação face à mudança civilizacional, parece evidente que esse facto faz aumentar a importância e as oportunidades de profissionais não-professores estrito senso, mas dotados de uma sólida formação em Ciências da Educação. É claro que não estou a anunciar a morte dos professores e a ascensão da espécie dominante seguinte, que seria a dos licenciados em Ciências da Educação, prontos para conquistarem o que resta do mundo. O que tento afirmar é bem diferente: a necessidade, o tempo e o espaço da aprendizagem há muito que extravasaram a escolaridade. Hoje, o tempo de aprender e de agir é a vida toda e todos os locais da vida. Para esse todo, professores e licenciados em Ciências da Educação, somados aos professores, talvez não sejam demais.

O contrário seria estarmos a insistir na manutenção de uma licenciatura com poucos pontos de contacto com o mundo do trabalho, o que, não sendo propriamente uma heresia – as universidades não são propriamente escolas profissionais –, talvez seja argumento para ser repensado.

Por isso, trinta anos de experiência no plano nacional, e quase vinte no que diz respeito à Universidade da Madeira, têm sugerido evoluções nos planos curriculares das licenciaturas em Ciências da Educação, depurando-os e tornando-os mais ambiciosos, para que sejam capazes de responder adequadamente às oportunidades de intervenção em contextos que vão emergindo. Por sua vez, a existência de centenas de licenciados disponíveis desafia a contratação de mão-de-obra indiferenciada para esses contextos, tornando-a insustentável na esfera pública e altamente questionável em instituições privadas.

E isto ajuda a compreender o que nem precisaria de explicação por ser tão evidente: no início, não foram os ambientes informais, entregues a pessoas sem formação específica, que reclamaram por profissionais; mas quando estes passaram a existir e a fazer-se notar, começaram a ser imprescindíveis.

4. Finalmente, um ponto crítico a considerar: a empregabilidade

Segundo os dados do Observatório de Emprego da Universidade da Madeira, em 2016, existiam 64 licenciados em Ciências da Educação, formados na UMa, na situação de desempregados. No entanto, esse número tinha baixado para 58, em 2017. Refira-se que se formaram 142 licenciados em Ciências da Educação, na UMa, entre 2011/12 e 2016/17, mantendo-se 58 na situação de desemprego, o que pressupõe uma empregabilidade de apenas 59,2%.

1.º ciclo	Total diplomas 2011/12 – 2016/17	Desemprego registado out 2017	Indicador de Empregabilidade
Arte e Multimédia	78	23	70,5%
Biologia	23	24	DRS
Bioquímica	71	16	77,5%
Ciências da Cultura	185	39	78,9%
Ciências da Educação	<u>142</u>	<u>58</u>	<u>59,2%</u>
Comunicação, Cultura e Organizações	165	51	69,1%
Design	124	45	63,7%
Design de Media Interativos	37	8	78,4%
Economia	202	47	76,7%
Educação Básica	158	14	91,1%
Educação Física e Desporto	167	22	86,8%
Enfermagem	198	17	91,4%

Nota: Indicador de empregabilidade (IndEmp2017: $(1 - (\text{n.º de desempregados UMA} / \text{n.º de diplomados UMA})) * 100\%$), tendo como referência temporal 2012 a 2017).

Estes são os últimos dados fornecidos pelo Observatório de Emprego da UMa sobre as licenciaturas, não estando ainda disponível a informação relativa a 2018. Em todo o caso, da leitura da tabela ressalta a verificação de que a licenciatura em Ciências da Educação é a que tem a menor taxa de empregabilidade entre 13 licenciaturas da Universidade da Madeira, facto que merece atenção.

Apesar do otimismo que poderá resultar da inventariação dos contextos de intervenção possíveis para estes licenciados, em quantidade e em variedade, de que se deu conta no número anterior, a verdade é que esse otimismo não é corroborado pelos números fornecidos pelo Observatório de Emprego da Universidade da Madeira. Ou seja, entre os locais de estágio curricular e os locais de trabalho existe uma distância que não está a ser transposta, pelo menos a uma velocidade que atenua os números elevados de desemprego entre estes licenciados.

É verdade que, como já afirmei, as universidades não são propriamente escolas profissionais. E é também verdade que a licenciatura em Ciências da Educação é relativamente jovem, e que os licenciados da UMa são livres de procurar emprego dentro e fora da região autónoma, no espaço nacional ou mesmo internacional. Não obstante, talvez fosse prudente refletir um pouco sobre as expectativas que são abertas aos jovens quando se lhes oferece este curso.

Tenho consciência de quão resvaladiço é este terreno e de que não existe algoritmo fiável para a determinação de coisas arbitrárias e etéreas como *numeri clausi*, se é que se justifica a existência desses números. Mas não descortino a vantagem de formar para uma espécie de limbo, ainda que se saiba que os licenciados, independentemente da respetiva área de licenciatura, têm maiores probabilidades de conseguir um emprego, quando comparados com candidatos com habilitações inferiores. Nem sei, sequer, se compete às universidades gerir expectativas. Seja como for, não creio que se possa abordar a questão dos contextos de intervenção dos licenciados em Ciências da Educação sem se olhar para o contexto mais geral da sociedade, onde também se coloca, com insistência crescente, a questão da relação entre a formação e a empregabilidade.

Referências bibliográficas

Amado João & Boavida João (2008). A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*, 32, (18), 7-39.

Hinchey, Patricia (2004). *Becoming a Critical Educator*. New York: Peter Lang Publishing.

Profissionais

Ciências da Educação: pertinente estudo de caso sobre o sentido das profissionalizações?

Henrique Vaz

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
/ Universidade do Porto

Começaria por problematizar a ideia de especificidade da intervenção e da(s) identidade(s) profissional(ais) dos licenciados em Ciências da Educação face às transformações e configurações que o campo educativo assume, desde logo por não me parecer que as transformações e configurações que o campo educativo possa, hoje, assumir se traduzam necessariamente num reconhecimento social alargado do campo de ação das Ciências da Educação. Com efeito, diria mesmo que, o acantonamento das Ciências da Educação, no âmbito da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (conforme previsto na Portaria 256/2005), ao mundo estrito da formação de professores e formadores, lhes reduz o campo de ação, as recentra nas especificidades do trabalho formativo, mais especificamente, nas especificidades do trabalho de formação de professores e formadores.

Mobilize-se, para o efeito, o que naquela Portaria é dito sobre a área das ciências da educação: cito, “a formação em ciências da educação diz respeito aos processos de aprendizagem e às teorias, métodos e técnicas usados para transmitir conhecimentos. Esta área inclui os programas cujo conteúdo principal incida sobre as seguintes formações”, elencando-as de seguida: “Avaliação Educacional; Ciências da Educação; Ciências Pedagógicas; Didática; Investigação Educacional; Processos de Avaliação, Exames e Classificações”. Excluem-se desta área de educação e formação, e cito, “os programas de formação de professores que associam as ciências da educação com a prática letiva”, designadamente os que se referem à formação de Educadores de Infância, formação de Professores do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos), formação de Professores de Áreas Disciplinares Específicas e formação de Professores e Formadores de Áreas Tecnológicas.

Um primeiro aspeto que valeria a pena aqui salientar – e que se prende com a ideia, mobilizando a expressão de Rui Canário (2005), de estarmos face a um campo disciplinar e não a uma disciplina – é a desvinculação entre a produção

dos saberes e o agir profissional, característica essencial deste campo disciplinar, parecendo remeter a formação em Ciências da Educação fundamentalmente a um campo de aprofundamento da tecnicidade do fenómeno educativo; aliás, valeria a pena dizer com mais propriedade, da escolarização dos saberes, não mais segundo uma lógica de circularidade entre a produção de saberes e o agir profissional, mas retomando, insistentemente, uma lógica de linearidade e instrumentalidade entre os saberes adquiridos e a sua aplicabilidade.

Salienta-se ainda, na Portaria a que nos temos vindo a reportar, que “a lógica subjacente à classificação das áreas de educação e formação é a do conteúdo de formação”, esclarecendo-se em nota que, embora havendo dois métodos principais para classificar os programas de formação – um em função das atividades e outro em função dos conteúdos (aparentemente mutuamente excludentes) – a maior parte dos Estados Membros da UE ter-se-ia baseado na CITE (Classificação Internacional Tipo da Educação), adotando o método que estrutura a classificação em função do conteúdo de formação.

Importa ainda perceber que vinculações se estabelecem entre as mencionadas CITE (Classificação Internacional Tipo de Educação) e as CIP (Classificação Internacional Tipo de Profissões), remetendo o campo da educação integralmente para o grande grupo de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas e, dentro deste, para o sub-grande grupo 23 – Professores e, dentro deste ainda, para o sub-grupo 235 – Outros Especialistas do Ensino e o grupo base 2351 – Especialistas em Métodos de Ensino ou 2359 – Outros Especialistas de Ensino, n.e. (esta classificação de profissões tem o seu interlocutor nacional na Classificação Portuguesa das Profissões, CPP de 2010).

É no contexto destes especialistas que se pressupõe a inscrição da figura de Técnico Superior de Educação, regulado pela Portaria n.º 63/2001 e diretamente vinculado ao contexto escolar, no âmbito do extinto Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, regulado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98. Aqui se estabelecia de forma clara o exercício de funções “predominantemente de estudo e de natureza consultiva”, designadamente ao nível: do combate ao abandono e ao absentismo; da diversificação de estratégias e de métodos educativos visando o sucesso escolar; de sensibilização dos pais relativamente à problemática das opções escolares e profissionais; de conceção, acompanhamento e avaliação de projetos educativos; de participação em experiências pedagógicas e projetos de investigação (...) com especial incidência em modalidades de formação centradas na escola; entre outras.

No Decreto-Lei n.º 184/2004, o qual revê o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de ensino (e revogando, designadamente, a Portaria n.º 63/2001, que criara a figura do Técnico Superior de Educação), faz-se desaparecer a figura deste técnico superior da educação, acentuando-se a relevância dos serviços de psicologia e orientação aos quais se

destinam as carreiras de Psicólogo e de Técnico Superior de Serviço Social. Este diploma extingue um conjunto de carreiras e categorias anteriormente previstas, embora nestas não se encontre o Técnico Superior de Educação, parecendo sobretudo liminarmente ignorado.

Não se extingue a figura, mas também não se lhe faz referência.

Peço desculpa por esta aborrecida deambulação pelos meandros legislativos, mas penso que importa perceber as vinculações que são estabelecidas entre formações e lugares profissionais sob pena de se tornar complexa a compreensão daquilo que aqui possa estar em causa.

Retomo assim a ideia inicial de um acantonamento das Ciências da Educação ao mundo estrito da formação de professores e formadores para acentuar o facto de mesmo esta estreiteza não ter sido plasmada em lugares profissionais reconhecidos. No caso específico da LCE na FPCEUP, acresce que uma decisão ministerial de 2002 virá impor, como referem Rocha e Nogueira (2007), a afetação de um conjunto crescente de vagas da licenciatura ao concurso nacional de acesso ao ensino superior, rompendo com toda a filosofia desta licenciatura – privilegiadamente destinada a um público maioritariamente trabalhador no campo da educação, e que materializava a conceção de uma circularidade entre saberes e agires profissionais – criando um novo problema (o da profissionalidade) para o qual as instâncias ministeriais não propõem qualquer solução.

É num tempo de forte imposição à academia de uma preocupação acrescida com as profissionalidades (quando não, fazendo disto inclusive um critério para a decisão da manutenção de determinadas ofertas formativas) e onde se invocam preceitos como o empreendedorismo enquanto modo encapotado de solução de uma relação entre contextos de formação e contextos de produção do exercício do trabalho, que não tem uma linearidade e sequencialidade clara, que, no caso específico da licenciatura em Ciências da Educação na FPCEUP assistimos à transição, nos termos de Rocha e Nogueira, acima referenciados, de uma *primeira licenciatura* (como acima caracterizada) para uma *segunda*, “cujo projeto de formação e profissionalidade esperadas”, cito, “se desenham *a posteriori* das mudanças induzidas na procura e nas condições de recrutamento e nos seus destinatários sociais” (Rocha & Nogueira, 2007, p. 25).

A imposição externa de um público diretamente proveniente de percursos escolares longos e regulares introduz ruído nas práticas e processos da própria licenciatura, ruído não apenas ditado pela (nova) necessidade de ‘pensar profissionalidades’ mas, e parece-me, o mais relevante, pela dificuldade de sustentar um paradigma tributário da afirmação do próprio campo das Ciências da Educação, aquele que se alimenta dos saberes experienciais, profanos, dos saberes suscetíveis de serem construídos no agir e na sua reflexividade à luz dos saberes teorizados (invoco aqui a feliz expressão de Telmo Caria (2013, p. 20) quando afirma que, “há sentidos na ação que permitem aos profissionais saber, sem que saibam dizer

o que sabem” para sustentar esta complementaridade). É por esta conceção da relação entre os saberes e os agires num formato ou numa relação de circularidade ser posta em causa e substituída por uma lógica de maior linearidade, segundo a qual os saberes são adquiridos para posteriormente serem acionados em contexto, que a profissionalidade se converte numa questão de forte relevância.

E é por esta razão, parece-me, que as questões identitárias se colocam, i.e., pela conflitualidade entre uma *identidade de campo*, digamos assim – aquela que olha como indissociáveis porque mutuamente interpelantes o campo da formação e o campo do trabalho – e uma *identidade de profissão*, que se desenha menos na interpelação e mais na aplicação, numa continuidade e maior conformidade com modelos instrumentados de relação entre os mundos da academia e o da profissão. Não quero com isto dizer que os novos licenciados em Ciências da Educação, aqueles que estruturam as suas próprias identidades profissionais nas trajetórias que vão sendo capazes de construir no mundo de trabalho, não se identifiquem com o campo educativo, quero problematizar sobretudo os sentidos e os devires das próprias Ciências da Educação.

Pergunto-vos: serão as transformações e configurações que o campo educativo assume, digamos assim, a jusante, que estabelecem a especificidade da intervenção e da identidade profissional do/a licenciado/a ou, alternativamente, é o paradigma privilegiado na construção do saber, a montante, que determina essas transformações e configurações que o campo educativo assume?

Para complexificar um pouco: este olhar dicotómico e construído segundo aparentes relações de causalidade será o mais adequado para compreender o que está aqui em jogo?

É a estas perguntas que tentarei agora, num segundo momento, aportar alguns ensaios de resposta.

E valeria a pena começar esta reflexão pela própria noção de profissionalidade e de profissão. Se, historicamente, o exercício dos ofícios (antes mesmo das profissões) situa num mesmo tempo e espaço o fazer e o aprender, é esta relação concomitante que o projeto de escola, tal como hoje o entendemos, vai desagregar, naquilo que Correia (1996, p. 96), identifica como “os embriões dos modernos sistemas especializados de formação”, os quais, “não se desenvolvem nos contextos sociais tecnologicamente mais desenvolvidos, mas naqueles onde é particularmente densa a rede de saberes suscetíveis de serem descontextualizados”. Isto é, a escola, tal como hoje a conhecemos, não só separa o saber da execução que ela requer, como se desenvolve, enquanto instituição social, como aquela cujo traço diferenciador é, justamente e sobretudo, a transmissão do saber sábio, aquele cientificamente validado e socialmente legitimado.

Serve este breve reparo apenas para enquadrar o sentido de uma problematização da aparente linearidade entre a aquisição do saber e a sua aplicabilidade, tanto mais quanto, historicamente, o aprofundamento do lugar social da escola

tende a realçar o seu papel na inscrição institucional dos seus utentes no espaço alargado da sociedade (e, é esta contextualização de raiz sociopolítica que determinará, igualmente, os termos e conteúdos dos saberes a saber, variáveis segundo distintos momentos históricos). E é este lugar social da instituição escola que ajuda, igualmente, a compreender o sentido de profissão a partir de um conjunto alargado de conhecimentos, adquiridos através de uma educação e formação determinada, mas igualmente, dos termos e modos do seu exercício e, em certo sentido, da exclusividade social do mesmo. Segundo Dubar e Tripier (2005, p. 7), o desafio das profissões encerra três pressupostos fundamentais:

- As profissões representam formas históricas de organização social, de categorização das atividades do trabalho as quais constituem desafios de ordem política, inseparáveis da questão das relações entre o Estado e os indivíduos;
- As profissões são igualmente formas históricas de realização de si, quadros de identificação subjetiva e de expressão de valores de ordem ética e de significações culturais;
- As profissões são, por último, formas históricas de coligação de atores que defendem os seus interesses, procurando assegurar e manter uma exclusividade do seu mercado de trabalho.

Depreende-se daqui o sentido histórico da afirmação das profissões, mas igualmente da sua forte regulação social, os quais traduzem: uma relação entre saberes e as atividades de trabalho que os materializam; a expressão desta relação sob o ponto de vista da sua significação subjetiva; a identificação de famílias de atividades/profissões para a delimitação do exercício profissional.

Ora, se nos reportarmos aqui ao campo específico das Ciências da Educação:

1.º – Não só teremos dificuldade em identificar de um modo claro uma relação entre saberes e as atividades de trabalho que os materializam – a multireferencialidade disciplinar que caracteriza as Ciências da Educação requer, como diz Correia (1998, p. 181) que, “se repens[e] a estrutura do campo da cientificidade em educação, já não como hierarquia estabelecida ou em vias de se estabelecer, mas como malha ou rede” – como teremos dificuldade em perceber aqui uma hipotética relação de aplicabilidade – conclui Correia, “malha ou rede onde os diferentes “discursos científicos” se interpelam, [mas igualmente] são interpelados pelos discursos profanos”;

2.º – A expressão daquela relação sob o ponto de vista da sua significação subjetiva não é aqui exclusivo do sujeito que se profissionaliza, uma vez que o objeto/sujeito sobre o(s) qual(ais) o profissional intervém é, ele próprio portador de sentidos e significações cuja determinação na sua educabilidade é aqui

central. Como refere Correia (1998, p. 185), “o objecto não se limita a ser olhado, escutado ou interpretado, mas olha, escuta, interpreta e também interpela o sujeito [profissional, acrescento], perturbando e inviabilizando uma distinção que autorizava o sujeito [profissional] a tornar-se juiz que se situa num mundo diferente do mundo dos objetos que ele é chamado a julgar”. O sentido da ‘realização de si’, retomando as palavras de Dubar e Tripier (2005), requer, nesta profissionalidade, um quesito fortemente central de reflexividade, distante de qualquer pressuposto de adequada aplicabilidade de saberes;

3.º – Se historicamente podemos identificar os(as) professores(as) como os legítimos profissionais na delimitação do exercício profissional no campo da educação, esta legitimidade parece hoje posta em causa, sobretudo porque em causa parece estar, igualmente, a instituição escola enquanto espaço de materialização de uma educação formalizada, isto quer a montante, quer a jusante: a montante porque a escola é hoje confrontada com novos modos de difusão e circulação de informação, os quais, por um lado, questionam a sua interlocução quase de monopólio no acesso aos instrumentos e fontes de conhecimento (Monteiro, 2005), e, por outro, tendem a ser colonizados pelas gerações mais novas, desde tenra idade imersas nos novos ambientes digitais; a jusante porque, na esteira de uma linearidade entre saberes adquiridos, num primeiro momento, e aplicabilidade dos mesmos, num segundo momento, o mandato da escola na sua antecipação ao trabalho, quer enquanto modo de inserção social, quer enquanto garante do modelo consumista da sociedade, passou, nos termos de Canário (2008), de certeza a promessa e, finalmente, a incerteza. Como refere Monteiro (2005, p. 36), “o prestígio [dos professores] degradou-se com o desprestígio da escola”.

Pelas suas características históricas ou por fatores externos ao seu desenvolvimento, pareceria possível estabelecer alguma homologia entre as Ciências da Educação enquanto campo de saberes e enquanto campo de ação na definição de profissionalidades estáveis, i.e., e pese embora a forte pressão para a determinação de lugares profissionais que legitimem esta formação inicial em Ciências da Educação – ou Ciências da Educação e da Formação, Educação e Formação ou apenas Educação – a hipotética estabilização da definição desses lugares deve evitar, parece-me, o estrito aprofundamento da tecnicidade educativa sob pena de se perderem dimensões significativas da construção do campo.

Entendem-se como legítimas as aspirações e expectativas dos jovens, estudantes destas licenciaturas, de construir e aprofundar um campo de saber para depois nele trabalhar, mas importaria não reduzir esta questão a um mero exercício de transposição de saberes. Uma ex-estudante da LCE, agora com uma meia dúzia de anos de exercício profissional, dizia numa sessão organizada no âmbito de um Seminário em torno dos Contextos de Trabalho em Educação e Mediação para estudantes em início de ciclo formativo, que, e cito-a, “o encontro entre a nossa formação teórica, concretamente das Ciências da Educação, com

o potencial formativo dos contextos de trabalho, faz-nos construir profissionalidades”, acentuando, quer a importância da construção de um percurso (no caso dela, marcado por diferentes contextos de exercício do trabalho – entre os quais o voluntariado – mas também por acrescidos percursos formativos na própria estruturação de uma profissionalidade em educação), quer a importância dos saberes construídos no exercício do trabalho como replicantes dos saberes académicos. Situa, aliás, este percurso segundo o princípio de que, se a formação (inicial) induziria uma lógica de continuidade, a experiência adquirida no terreno induziria, por seu lado, uma lógica de rutura. Acrescentaria ainda, e repondo as suas palavras, que este “processo de construção [de identidades profissionais] passa por uma tensão entre instituído e instituinte”, o que me parece traduzir, mais do que dispositivos, disposições para olhar o trabalho em educação na sua permanente reflexividade.

Entendem-se como prudentes as apresentações das diversas licenciaturas quando elencam um leque alargado de instituições nas quais o(a) diplomado(a) pode exercer o seu trabalho, anunciando de algum modo, e retomando o nosso ponto de partida, as transformações e configurações que o campo educativo possa assumir (falo de prudência até porque, se é sabido que um leque importante de ofertas poderão aparecer no contexto do serviço público, a circunscrição das Ciências da Educação ao campo estrito da formação de professores e formadores cerceia a possibilidade desta via de estudos poder aparecer em vários concursos nos quais a dimensão educativa é manifestamente relevante). O que me parece substantivo reter aqui (para não enveredar pela discussão de modos escolares que transbordam para fora do recinto escolar quando, por exemplo, sabemos que muitos serviços de instituições culturais estruturam hoje parte significativa da sua ação numa espécie de continuidade do trabalho escolar), é a necessidade imperiosa da própria instituição académica envolver profissionais destas mesmas instituições em tempos e espaços formativos, oficinais, de círculos de estudos, de problematização do educativo, não relegando o espaço desta transição, como noutro contexto já desenvolvi (Vaz, 2009), estritamente ao estagiário ou ao (novo) profissional, mas acentuando a relevância dos saberes em educação em contextos (e com atores) cuja atividade principal não é no campo da educação. O envolvimento interinstitucional parece condição primeira para garantir a articulação dos saberes e do agir profissional. Penso, além do mais, ser esta uma dimensão relevante na prestação de serviços à comunidade por parte da academia.

Entendem-se até as estranhezas por parte dos estudantes nestes ciclos iniciais de formação em Ciências da Educação a modos de relação com o saber que, de alguma forma, parecem problematizar os modos que mais aprofundaram nos longos percursos de escolaridade que trazem consigo. São estes percursos, em grande medida, o legado experiencial que invocam na sua relação com a educação, e parece-me evidente que eles têm de constituir uma base da sua formação

em Ciências da Educação. A dicotomia entre a escola e o trabalho e a dificuldade de olhar a aprendizagem, a construção da relação com o saber como um trabalho alimentam esta percepção dicotómica entre um e outro tempo, mas também uma visão instrumentalizada dos tempos do trabalho formativo.

Em síntese, não me revejo em nenhuma das questões que vos coloquei – retomo-as aqui:

- Serão as transformações e configurações que o campo educativo assume, digamos assim, a jusante, que estabelecem a especificidade da intervenção e da identidade profissional do/a licenciado/a ou, alternativamente, é o paradigma privilegiado na construção do saber, a montante, que determina essas transformações e configurações que o campo educativo assume?

Penso, e procurei aqui desenvolvê-lo um pouco, que elas estão simultaneamente presentes, o que me leva a privilegiar a terceira alternativa colocada, i.e.,

- Se este olhar dicotómico e construído segundo aparentes relações de causalidade será o mais adequado para compreender o que está aqui em jogo?

E refugio-me abreviadamente – e para terminar – no campo da física quântica, do mundo dos fenómenos ditos naturais para problematizar alguns aspetos e traços desta discussão porque me parece ser uma fonte inspiradora consistente com alguns pressupostos das Ciências da Educação, nomeadamente quando estabelece vivermos num mundo não linear, no qual “não há relação entre a força da causa e a consequência do efeito” (Wheatley, 2009, p. 144).

Amélia Lopes (2013) discute em recensão de artigos sobre os profissionais do ensino e da enfermagem alguma terminologia, variável em função dos contextos culturais de onde emana, em torno de conceitos que definirão estas profissões como “profissões do cuidado”, “profissões de ajuda”, “profissões sociais” ou ainda, “profissões do desenvolvimento humano”, para propor uma noção genérica de “trabalho profissional da relação”, certamente não exclusivo das Ciências da Educação mas, seguramente, muito presente nestas.

E este é um dos conceitos críticos no âmbito da física quântica, na qual a *relação* é equacionada como mais estruturante que a coisa/partícula que a estabelece. Martha Wheatley (2009, p. 53), uma especialista em organizações, sugere que “acreditávamos de facto que podíamos estudar as partes, por mais elevado que pudesse ser o seu número, para chegar ao conhecimento do todo” para denunciar um mundo de produção do saber organizado em torno de relações de causalidade, incapazes de dar conta das relações entre as ‘coisas’, que estão para além das supostas características intrínsecas das próprias ‘coisas’. Como acrescenta, em

experiências voltadas para a descoberta de partículas elementares, os físicos “depararam com ‘coisas’ que mudavam de forma e de propriedades quando reagiam entre si e também com os cientistas que as observavam” (Wheatley, 2009, p. 57).

A relação é interação e, enquanto sujeitos sociais, ela é-nos imprescindível à nossa própria definição e condição. A circunstância do campo das ciências da educação se estruturar a partir do olhar de várias áreas disciplinares não se esgota nos saberes dessas áreas disciplinares, mas é nos seus territórios fronteira, é nas relações entre estes que a educação constrói a sua pertinência. Como refere ainda a autora a que me reporto, importaria “parar de ensinar factos – as ‘coisas’ do conhecimento – e a nos concentrar, em vez disso, nas relações como a base de todas as definições” (Wheatley, 2009, p. 58).

Compreendendo a expectativa de definições estáveis, em termos de profissionalidade, neste campo das Ciências da Educação, importa percebê-lo (ao campo) na sua génese e perceber que, provavelmente essa sua génese também transcorre as abordagens profissionais no campo da educação. A explicitação nos contextos profissionais daquilo que é ou são as Ciências da Educação é difícil, não creio que porque não saibamos dizer o que são as Ciências da Educação, mas porque não é a partir de um qualquer referencial cartesiano que, facilmente, definiremos as Ciências da Educação.

O mundo profissional naturalizou hoje o discurso sobre as famosas *soft skills* como algo, ao menos tão importante quanto os saberes adquiridos em formação para se aceder ao trabalho. E quando digo ‘naturalizou’, quero acentuar, esvaziou-o de sentido. Sabemos bem que a relevância das *soft skills* no mundo do trabalho pode ser interpretada como: já não se paga um saber profissional, paga-se pelo mesmo preço um saber e a pessoa que o detém. Mas sabemos também que estas ditas *soft skills* não são mais do que capacidades adaptativas relevantes que se quer pôr ao serviço do exercício do trabalho. Apenas. Prefiro-lhes a designação proposta por Prigogine de *estruturas dissipativas*, para acentuar a importância do desequilíbrio como condição necessária ao crescimento, mas isto reporta-se ao mundo da vida, não ao mundo (estrito) do exercício profissional.

Termino com uma passagem ainda da autora que venho mobilizando, quando ela afirma que, “todos aprendemos com a experiência de que as soluções não se transferem (...): num mundo quântico, tudo depende do contexto, das relações específicas disponíveis no momento” (Wheatley, 2009, p. 193).

Interrogar o sentido das profissionalizações em Ciências da Educação pressupõe, implicitamente interrogar as Ciências da Educação. E isso pressuporia, em parte, que as diferentes academias que se debruçam sobre este campo disciplinar se articulassem de forma mais continuada e complementar até no espaço de negociação política do reconhecimento do saber e do saber fazer em educação.

Referências Bibliográficas

Canário, Rui (2005). O impacto social das ciências da educação. *O Estado da Arte em Ciências da Educação: Actas do VI Congresso da SPCE, VI*, 13-28.

Canário, Rui (2008). A Escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12, (2), 73-81.

Caria, Telmo (2013). O saber agir profissional. Poder e dualidades cognitivas. In Fartes, Vera *et al.* (Orgs.), *Saber e Formação no Trabalho Profissional Relacional*. Salvador: EDUFBA.

Correia, José Alberto (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, José Alberto (1998). *Para Uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.

Dubar, Claude & Tripier, Pierre (1998). *Sociologie des Professions*. Paris: Armand Colin.

Monteiro, Agostinho Reis (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Almedina.

Lopes, Amélia (2013). Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades de formadores: o caso do ensino e da enfermagem. In Fartes, Vera *et al.* (Orgs.), *Saber e Formação no Trabalho Profissional Relacional*. Salvador: EDUFBA.

Rocha, Cristina & Nogueira, Paulo (2007). A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: transformações da procura e das lógicas de formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 11-37.

Rodrigues, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.

Vaz, Henrique (2009). A *Mediação* em Contexto de Formação como Reinvenção de Novos Ofícios. O caso dos estágios e da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 53-72.

Wheatley, Margaret (2009). *Liderança e a Nova Ciência*. São Paulo: Cultrix.

Ciências da Educação: saber científico, agir profissional e construção identitária

Rui Canário

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa

As Ciências da Educação e os primeiros programas de graduação e pós-graduação emergiram em Portugal, a partir do final dos anos 80, no contexto de uma relação de incerteza entre a formação de nível superior e o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, as ambiguidades epistemológicas do novo campo das ciências da educação dificultaram o seu processo de afirmação no quadro das ciências sociais. É a combinação fértil da articulação das especificidades das ciências da educação com um processo de recontextualização no exercício profissional que torna possível a construção de uma configuração identitária, não fragmentada e abrangente. A explicitação dos saberes contidos no agir profissional e a permanente permuta entre pares é condição necessária para que este processo se concretize com êxito. A cooperação estreita entre as instituições de formação inicial e as associações de natureza científica e profissional é uma exigência para a afirmação de uma identidade profissional complexa que mobiliza saberes científicos e práticas sociais.

Emergência das ciências da educação em Portugal

A emergência das ciências da educação corresponde a uma dinâmica histórica que é concomitante com o desenvolvimento, na modernidade, de sistemas educativos no quadro dos Estados-Nação. Este processo de afirmação da produção de conhecimentos científicos sobre factos educativos aparece estreitamente ligado com a emergência de campos profissionais correspondentes. A institucionalização ao nível universitário foi ampliada e consolidada com o fenómeno da “explosão escolar” que ocorreu globalmente na segunda metade do século XX. Como área

científica, as ciências da educação são o resultado, por um lado, da referência a um conjunto de saberes e práticas profissionais e, por outro, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas, como são o caso da sociologia e da psicologia.

Trata-se de um processo singular em que o campo científico surge na esteira de um campo profissional que lhe preexiste, dando origem ao que Hofstetter e Schneuwly (2001, pp. 17-18) designam por “campo disciplinar”, sublinhando três particularidades: em primeiro lugar o processo de autonomização deste campo é hesitante e incerto; em segundo lugar, as ciências da educação tendem a federar domínios que historicamente se apresentam como disciplinas científicas autónomas; em terceiro lugar, este novo campo científico assume um carácter interdisciplinar em que saberes e terrenos profissionais aparecem estreitamente imbricados, emergindo como resposta a processos precisos de procura social. Portanto, é na “interface de imperativos de ordem profissional e científica” que se situa o campo das ciências da educação, caracterizado por Bernard Charlot (1995, p. 20) como epistemologicamente frágil e marcado pela hibridez.

Em Portugal, a afirmação e institucionalização das ciências da educação ocorre a partir de meados da década de 80, com os primeiros cursos de licenciatura e, um pouco mais tarde, com os primeiros cursos de pós-graduação (mestrados). A década de 80 assinala, em Portugal, uma forte aceleração de uma tardia escolarização de massas associada a um forte investimento na profissionalização dos professores e na sua formação profissional contínua, associada à publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, seguida de um processo de Reforma Educativa que se prolongaria pela década seguinte. A reformulação da formação inicial e contínua dos professores está estreitamente ligada à criação de uma rede de Escolas Superiores de Educação, integradas no ensino superior politécnico. No início da década de 90, foram criados os Centros de Formação de Associações de Escolas que, em conjunto com as instituições do ensino superior, deram execução a um amplo programa de formação profissional de professores, alimentado por avultados recursos financeiros, provenientes de fundos comunitários. A profissionalização em serviço, dos professores dos ensinos básico e secundário, permitiu, depois de 1985, o arranque do funcionamento da rede de Escolas Superiores de Educação.

Este conjunto de fatores traduziu-se numa emergência e institucionalização das ciências da educação fortemente enviesadas pela “escolarização” num período em que a educação tinha ganho horizontes muito mais largos depois da “descoberta” do educativo não escolar, na sequência da revolução operada pelo movimento de Educação Permanente, protagonizada pela Unesco. Simultaneamente, estabelece-se uma deriva “funcionalista” que compromete as ciências da educação na “execução” da Reforma Educativa e na qualificação dos professores, entendidos como a “alavanca” em que se apoiaria essa execução. Este viés escolar foi acom-

panhado por uma deriva positivista bem explícita num importante congresso de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Lisboa, no final da década de 80, promovido pela AIPELF (associação francófona), em que foi dominante a tendencial subordinação das Ciências da Educação ao “método científico” referenciado a Claude Bernard (1978).

Especificidades das Ciências da Educação

A singularidade das ciências da educação caracteriza-se por um conjunto de especificidades, partilhada com outros campos de génese idêntica (por exemplo, ciências do ambiente, ciências da saúde). Paradoxalmente, essas especificidades que contribuem para a sua fragilidade epistemológica representam, ao mesmo tempo, fortes recursos para a sua legitimidade científica e social. Enunciemos, muito sinteticamente, essas especificidades.

Em primeiro lugar, este novo campo disciplinar não se define por um “território” de factos sociais, mas, sim, pelo modo de articular como “olha” e se posiciona face a esse “território”. Para Guy Berger (1992, p. 29), a investigação em educação distingue-se pelo facto de ser feita, não a partir de um saber constituído do exterior, mas a partir do interior, porque os investigadores pertencem a um universo que é, ao mesmo tempo, “o seu objeto e o seu sistema de pertença” e se constitui como um sistema de finalidades”. Trata-se de superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objeto observado, tida como essencial na perspetiva do referencial positivista, substituindo (os termos são de Guy Berger) uma epistemologia do “olhar” por uma epistemologia da “escuta”.

Em segundo lugar, na investigação em educação o referente disciplinar é múltiplo, o que significa que as ciências da educação se inscrevem naquilo que Ardoino e Berger (1994) designam por “abordagem multireferencial”, o que decorre da necessidade de produzir inteligibilidade sobre fenómenos complexos e obriga a fazer apelo a uma pluralidade de perspetivas e mesmo de linguagens distintas.

Para as ciências da educação, existe uma impossibilidade em dissociar a investigação em educação das práticas que constituem o seu objeto, o que se traduz (terceira especificidade) na dificuldade em separar a produção de conhecimentos do processo de tomada de decisões. Assim se podem, com alguma frequência, confundir ou sobrepor os papéis de investigador, perito ou consultor.

Uma quarta especificidade reside no facto de a investigação em educação pretender produzir conhecimentos relativamente a um campo de práticas que é atravessado, simultaneamente, pelo debate filosófico e pelo debate político. Deste ponto de vista, segundo Bernard Charlot (2001, p. 64) as ciências da educação seriam marcadas por uma cultura ou racionalidade específica, definida

pela “circulação das questões entre o polo dos saberes, o das práticas e o das finalidades” e pela possibilidade de “interrogar cada um destes polos do ponto de vista dos dois outros”.

Finalmente, uma quinta especificidade reside no modo como as ciências da educação constroem os seus objetos de investigação através do modo como questionam a realidade do campo de práticas que estudam. É a partir deste questionamento que as ciências da educação podem estabelecer mecanismos de distinção, com base naquilo que Bernard Charlot (2001), numa fórmula feliz, designou por “horizonte problemático”.

Ciências da educação e “agir profissional”

As especificidades das ciências da educação remetem para uma conceção da prática profissional que se distancia do modelo dominante de racionalidade técnica. O modelo da racionalidade técnica tem como base uma relação entre a teoria e a prática concebida como uma relação de “aplicação”. Este modelo seria o fundamento de procedimentos “rigorosos” que conflituam com a necessidade de construir práticas profissionais referenciadas à noção de “pertinência”. Esta última noção ganha importância face à emergência cada vez mais forte de “zonas indeterminadas da prática” que não são compreensíveis à luz das categorias da racionalidade técnica (Schon, 1996, pp. 202-203).

É a partir da superação de um modelo de relação entre o saber científico e a prática profissional, contido num modelo de “ciência aplicada”, que se torna possível gerir aquilo que Donald Schon designa como o dilema entre o rigor e a pertinência. É nesta perspetiva que ganham sentido as noções de “saber escondido no agir profissional” e de “saberes tácitos” que remetem para uma epistemologia do agir profissional caracterizada por ser um processo artístico e intuitivo desenvolvido por profissionais confrontados com “situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflito de valores” (Schon, 1996, p. 205). No quadro de uma lógica de racionalidade técnica, os profissionais são chamados a resolver problemas, que são “dados” à partida, mobilizando conhecimentos previamente adquiridos. Mas, como sublinha Schon, no mundo concreto das práticas, os problemas não podem ser encarados como “dados”, antes exigem um processo de construção dos problemas, por parte dos profissionais. Os problemas são então construídos a partir de “materiais retirados de situações problemáticas (...) intrigantes, embaraçantes e incertas” (Schon, 1996, p. 204).

O dilema entre o rigor e a pertinência marcou a prática de muitos profissionais de ciências da educação, em Portugal, nas três últimas décadas. Foi na ação que muitos configuraram processos de identidade profissional que permitiram gerir

este conflito e dar sentido a práticas profissionais que baseadas num modelo de pura racionalidade técnica se revelariam inoperantes. O divórcio entre o saber científico e a prática profissional, percecionados como dois mundos distintos com pouca coisa a comunicar, fez apelo a conceber novos modos de relação entre a teoria e a prática que anunciam modos inovadores de investigação e modalidades de prática profissional baseadas numa ação reflexiva permanente.

No caso das ciências da educação, as práticas de reflexão na ação permitiram aos profissionais um acréscimo de lucidez, ao mesmo tempo que era propiciado um enriquecimento mútuo entre saber “científico” e “saber prático”. As profissões no campo das ciências da educação têm vindo a ser construídas e configuradas no quadro de um conflito entre a necessidade de uma legitimidade científica, referenciada ao positivismo, e a necessidade de abordar situações problemáticas com base em abordagens clínicas, compreensivas e de escuta. Uma tendencial rutura com o modelo de racionalidade técnica, inerente a um modelo de ciência aplicada, tem vindo a implicar uma distanciação crítica em relação à conceção de cientificidade inerente aos primeiros congressos de ciências da educação, onde algumas figuras de referência das ciências da educação (lembro o caso de Gaston Mialaret, no primeiro congresso da AIPELF) se permitiam tentar ridicularizar a Investigação-ação. As ciências da educação e as diversas modalidades de ação profissional que lhe estão associadas têm vindo a ser repensadas no sentido de superar uma tendencial subordinação da investigação a políticas estatais, bem como promover o “bom uso” dos conhecimentos científicos produzidos pelas ciências da educação, através da recusa de uma postura normativa. Como bem sublinhou Jacques Beillerot (1992), estes conhecimentos não se destinam a ditar condutas, mas sim a interrogá-las.

Ciências da Educação e situações de trabalho

A relação entre a formação académica e o futuro exercício do trabalho é uma relação incerta porque não é possível uma transição linear entre a formação e o trabalho em que esteja pré-determinada uma dada ação profissional. Nos primórdios da institucionalização académica das ciências da educação em Portugal vivemos com angústia o problema das “saídas profissionais”. O tempo e a experiência vieram mostrar que a plasticidade das formações em ciências da educação representava um poderoso recurso para criar “entradas profissionais”. Esta maneira de ver, relativiza o papel da formação inicial e valoriza a importância da ação profissional em contexto. O exercício profissional, sempre sujeito a um questionamento crítico e reflexivo, faz do trabalho um ato de formação e um processo de construção identitária. A produção de uma configura-

ção identitária nada tem de estático, antes corresponde a um processo dinâmico sempre inacabado que combina e articula um percurso biográfico com uma diversidade de contextos profissionais como tão bem esclareceu Claude Dubar (1997, 2000) nos seus escritos.

Em síntese, e para finalizar, é a combinação fértil da articulação das especificidades das ciências da educação com um processo de recontextualização no exercício profissional que torna possível a construção de uma configuração identitária, não fragmentada e abrangente. A explicitação dos saberes contidos no agir profissional e a permanente permuta entre pares é condição necessária para que este processo se concretize com êxito. A cooperação estreita entre as instituições de formação inicial e as associações de natureza científica e profissional é uma exigência para a afirmação de uma identidade profissional complexa que mobiliza saberes científicos e práticas sociais.

Referências Bibliográficas

Ardoino, Jacques & Berger, Guy (1994). Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences? *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 29-51.

Beillerot, Jacques (1992). Du « bon usage » des sciences de l'éducation. *Cahiers Pédagogiques*, 303, 56-57.

Berger, Guy (1992). A investigação em educação: modelos socio epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-26.

Bernard, Claude (1978). *Introdução à medicina experimental*. Lisboa: Guimarães Editores.

Charlot, Bernard (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.

Charlot, Bernard (2001). Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. In Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (147-168). Bruxelles: De Boeck Université.

Dubar, Claude (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Canário, Rui (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Dubar, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Puf

Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (7-25). Bruxelles: De Boeck Université.

Schon, Donald (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (201-222). Paris: PUF

Percursos e Processos de Formação

As Ciências da Educação na Região Autónoma da Madeira: testemunhos sobre os Processos de Formação e os Percursos Profissionais

Sofia Silva

Direção Regional de Educação da RAM

Nuno Fraga

Universidade da Madeira

Resumo

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), o primeiro curso da licenciatura em Ciências da Educação teve início no ano letivo 2001/2002, promovido pelo Departamento de Ciências da Educação, da Universidade da Madeira.

O plano curricular da licenciatura em Ciências da Educação assentava numa abordagem pluridisciplinar e sistémica, pelo que o licenciado nesta área possuía uma formação generalista, mas simultaneamente convergente, sendo capaz de observar e avaliar componentes que definem determinados contextos educativos e pedagógicos, intervindo na sua transformação.

Dezoito anos volvidos após o início do curso na RAM, apresentamos um balanço retrospectivo e analisamos as principais alterações no plano de estudos desta licenciatura, bem como partilhamos o nosso testemunho enquanto alunos desta primeira turma. Paralelamente, e perante uma atitude crítica e de questionamento face à realidade regional, refletimos sobre alguns desafios e oportunidades que se colocam aos alunos da licenciatura em Ciências da Educação. Na generalidade, concluímos que o curso de licenciatura em Ciências da Educação forma profissionais de educação aptos ao exercício de funções fundamentais aos desafios da educação do século XXI. A formação multidisciplinar apresenta-se como um ponto forte do curso pelo que se apela ao aprofundamento das relações entre a academia e o potencial mercado laboral, sensibilizando-o e despertando-o para o potencial destes profissionais no empoderamento das instituições educativas e sociais.

1. Os primeiros passos das Ciências da Educação na Região Autónoma da Madeira (RAM)

Ao longo do século XX e início do século XXI, inúmeras foram as questões que colocaram a educação no centro das agendas políticas, designadamente: a globalização, a europeização, a revolução digital, as crises socioeconómicas, os confrontos políticos e culturais e, mais recentemente, as questões de género. Neste âmbito, os sistemas educativos têm de ser capazes de responder de uma forma eficiente e sustentável aos grandes desafios e permanente evolução das sociedades e do mercado de trabalho da pós-modernidade.

Boavida e Amado (2008) defendem que uma vez que a complexidade e diversidade do fenómeno educativo,

não se compadece com visões redutoras e unilineares, é indispensável assegurar uma formação que assente nos fundamentos da Educação e na pluralidade e diversidade dos saberes que convoca, sem o que ficará limitada à partida a sua possibilidade de intervenção e qualidade de acção (...).

Santos Guerra (2002) é também convicto ao afirmar que urge apostar numa presença singular nos campos da educação, da investigação e da intervenção social e comunitária, detentora de uma formação específica, mas ao mesmo tempo generalista, que permita, efetivamente, obter uma compreensão global dos problemas sociais e educativos, que deva contemplar “uma formação de base diversificada, compreensiva e fundamentadora do fenómeno educativo, em toda a sua amplitude, e uma dimensão profissionalizante” (Boavida & Amado, 2008, p. 358).

Foi com base nestes pressupostos que teve início, no ano letivo 2001/2002, na Região Autónoma da Madeira, o primeiro curso de licenciatura em Ciências da Educação, promovido pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMa). Esta licenciatura, não habilitando especificamente para o exercício da docência, pretendia formar técnicos superiores de educação detentores de conhecimentos, competências e capacidades capazes de intervir em áreas diversificadas da educação, da formação e da animação sociocultural, dentro ou fora do sistema escolar, designadamente nas áreas da intervenção no sistema educativo, do desenvolvimento local, da saúde e da justiça.

Os cursos de Ciências da Educação/Educação procuram responder às necessidades de um vasto campo de actividades e de modelos de formação, em plena expansão pela própria complexidade crescente da vida social, cultural e económica,

mas que podemos dividir em duas áreas fundamentais: a das instituições com fins lucrativos, formais e não formais, e todas as actividades de natureza cultural, social e económica onde é determinante a dimensão educativa e formativa para a sua correcta execução, qualificação e potenciação (...) (Boavida & Amado, 2008, p. 358)

O plano curricular da licenciatura em Ciências da Educação (quadro 1) assentava numa abordagem pluridisciplinar e sistémica, pelo que o licenciado nesta área possuía uma formação generalista e simultaneamente convergente, sendo capaz de observar e avaliar componentes que definem determinados contextos educativos e pedagógicos, intervindo na sua transformação.

Quadro 1. Plano de estudos da licenciatura em Ciências da Educação (2001)

1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano
Introdução às Ciências da Educação	Filosofia da Educação	Administração e Gestão Escolar	Educação de Adultos
Introdução à Psicologia	Sociologia da Educação	Educação Comparada	Oficina Multimédia I
Investigação em Educação	Organização do Sistema Educativo	Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino	Seminário de Investigação I
Desenvolvimento Pessoal	Teoria do Currículo	Educação de Pessoas com Necessidades Especiais I	Estágio e Seminário de Acompanhamento I
Inglês I	Psicologia da Aprendizagem	Tecnologia e Inovação na Educação	Educação para a Terceira Idade
História da Educação	Correntes Contemporâneas da Pedagogia	Modelos de Formação de Professores	Oficina Multimédia II
Psicologia do Desenvolvimento	Desenvolvimento Curricular	Inclusão e Reinserção Social	Seminário de Investigação II

1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano
Estatística Aplicada à Educação	Psicopatologia Infantil e Juvenil	Educação de Pessoas com Necessidades Especiais II	Estágio e Seminário de Acompanhamento II
Biologia e Genética	Economia da Educação	Oficina de Materiais Educativos	
Inglês II	Antropologia Cultural	Animação Socio-cultural	

Em estreita relação com o quadro normativo em vigor na época – Portaria n.º 63/2001, de 30 de janeiro (artigo 1.º) – as competências do Técnico Superior de Educação eram as seguintes:

- Colaborar com os órgãos de administração e gestão de instituições educativas.
- Desenvolver estudos, propostas e ações destinadas a prevenir o absentismo sistemático e abandono escolar.
- Desenvolver estudos e propor medidas que conduzam ao sucesso escolar e à qualidade do ensino.
- Participar em ações e medidas de reforço da ligação instituição educativa/comunidade.
- Participar na conceção, acompanhamento e avaliação dos projetos educativos no âmbito do desenvolvimento curricular.
- Participar em experiências pedagógicas, bem como em projetos de investigação e em ações de formação dos órgãos de administração e gestão das instituições educativas, do pessoal docente e do pessoal não docente.
- Colaborar na organização e promoção de ações de avaliação e apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

Atendendo a tais competências, enquanto licenciados em Ciências da Educação, temos desempenhado diversas funções em instituições públicas e privadas, das quais destacamos as seguintes:

- Levantamento de necessidades de formação de pessoal docente e não docente;
- Organização e implementação de planos de formação contínua;
- Planificação/organização de atividades formativas (calendarização, contactos com formadores, organização de turmas, elaboração de registos de presenças e certificados, formalização de pedidos de validação da formação);
- Promoção/divulgação de atividades formativas (cartazes, folhetos e flyers informativos);
- Organização e gestão do processo técnico-pedagógico de projetos no âmbito do Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM – Rumos (financiado pelo Fundo Social Europeu);
- Elaboração de pareceres sobre propostas de formação na área da educação especial, reabilitação e sobredotação;
- Elaboração e formalização de candidaturas a processos de acreditação como entidade formadora;
- Participação no Projeto de Investigação-Ação na área da Intervenção Precoce (2005-2008), ação conjunta entre a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação e a Direção Regional de Educação, sob a consultoria científica da Prof. Doutora Ana Serrano, da Universidade do Minho, e com o objetivo de implementar uma intervenção centrada na família, de crianças entre os 0 e os 6 anos que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência ou necessidades educativas especiais;
- Participação no Projeto de Investigação-Ação Diferenciação Pedagógica – Uma Escola para Todos (2005-2008), ação conjunta entre a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação e a Direção Regional de Educação, sob a consultoria científica do Prof. Doutor Luís de Miranda Correia, da Universidade do Minho, e com o objetivo de implementar um modelo e um processo de atendimento para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas que, conjuntamente com uma rede de recursos humanos e legislação adequada, encontrem respostas educativas eficazes às suas necessidades;

- Acompanhamento e avaliação de crianças com deficiência, incapacidade ou outras necessidades especiais, tendo em vista a prescrição de ajudas técnicas e produtos de apoio facilitadores da inclusão escolar e social;
- Promoção e divulgação de estudos, experiências inovadoras e novos meios tecnológicos de informação e comunicação a serem utilizados por crianças com necessidades especiais;
- Dinamização de ações formativas de qualificação de pessoas com necessidades especiais e outras incapacidades;
- Implementação e certificação, segundo a NP EN ISO 9001:2008, de Sistemas de Gestão da Qualidade;
- Elaboração da autoavaliação de organizações, segundo a Estrutura Comum de Avaliação (CAF 2006);
- Formalização de candidaturas de projetos a cofinanciamento no âmbito do Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM – Rumos (financiado pelo Fundo Social Europeu), Intervir+ (gerido pelo Instituto de Desenvolvimento Regional), Prémio BPI Capacitar (Banco BPI), Programa Educação Especial (Fundação Calouste Gulbenkian), Ação Qualidade de Vida (Associação Salvador) e Voluntariado Jovem (Banco Montepio);
- Divulgação de boas práticas na área da educação especial, reabilitação e inclusão;
- Composição, grafismo e paginação da revista *Diversidades*;
- Elaboração de conteúdos e dinamização de páginas web dos serviços;
- Elaboração de spots publicitários;
- Apoio técnico na área das Ciências da Educação;
- Elaboração de documentos estratégicos das organizações: Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR), Plano Anual de Atividades e Relatório Anual de Atividades;
- Formação em instituições de formação profissional na área científica das Ciências da Educação;
- Planeamento, execução e avaliação de ações socioeducativas com crianças, jovens, adultos e idosos;
- Docência no ensino superior universitário;

- Coordenação de um Centro de Investigação em Educação;
- Membros das Comissões Organizadoras:
 - dos Colóquios de Educação do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa);
 - da II Conferência Internacional de Educação Comparada: *O Professor do Século XXI em perspetiva comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis*, que decorreu nos dias 29, 30 e 31 de janeiro de 2018, uma parceria entre a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), o Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira e a Direção Regional de Educação;
 - do II Encontro Regional de Educação / I Encontro Internacional de Educação Especial – *Percursos com história: dos modos de regulação estatal às ações organizacionais locais*, promovido pela Direção Regional de Educação, entre os dias 5 e 7 de dezembro de 2013;
 - do I Encontro Regional de Educação – *Educação hoje: dilemas, controvérsias e desafios*, promovido pela Direção Regional de Educação, e que teve lugar nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012.

2. As Ciências da Educação na Universidade da Madeira a partir de 2014

A UMa, procurando interpretar e responder às necessidades do meio onde está inserida, ciente que as questões da educação, formação e animação socio-cultural extravasam largamente o âmbito do sistema escolar, e tendo por base a decisão do Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) que acredita o curso por seis anos, decidiu reestruturar a licenciatura em Ciências da Educação.

O atual desenho curricular do curso de Ciências da Educação vai ao encontro do Projeto Educativo da Universidade da Madeira. Se não vejamos: a missão da Universidade da Madeira, de acordo com o seu Projeto Estratégico, é encontrar soluções adequadas “que contribuam para o desenvolvimento e afirmação da Madeira e do País num mundo globalizado e dinâmico.”²

2 Cf. http://www2.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=91&lang=pt

Neste sentido, a Missão da UMa afirma que,

existimos para preparar os nossos estudantes para os desafios da sociedade global, transmitindo-lhes conhecimento científico, competência técnica e uma formação transversal que os transforme em cidadãos do mundo, criativos e independentes, responsáveis e profissionais, tolerantes e atentos aos desafios ambientais, culturais e humanos duma sociedade que se pretende sustentável e equitativa. Existimos para colaborar com a comunidade, os governos, as empresas, as associações profissionais e instituições de ensino superior e investigação, descobrindo, disseminando e aplicando o conhecimento, para o seu desenvolvimento económico, social e cultural. Existimos para colaborar na evolução da Madeira e das comunidades envolventes, abrindo-as ao mundo, afirmando e valorizando a sua identidade cultural e respondendo às suas necessidades específicas no âmbito da formação, da investigação e da cultura.³

Relativamente ao plano educativo e respetiva oferta formativa, ressaltamos algumas das orientações estratégicas do Projeto Educativo, Científico e Cultural da UMa:

1. É preciso dar resposta prioritariamente às necessidades desta Região Autónoma, representada no Observatório de Emprego, sem deixar de se abrir ao exterior;
2. Deve-se tirar partido da formação, qualificação, especialização e experiência do seu corpo docente;
3. Deve-se assegurar a articulação entre os diversos ciclos de estudo dentro da mesma área científica, a fim de dar seguimento aos legítimos anseios de quem deseja prosseguir uma formação académica mais avançada;
4. É necessário primar por padrões de excelência, permanentemente monitorizada por mecanismos internos e externos de garantia de qualidade.

³ *Idem*

Tendo em conta estas orientações, consideramos que a licenciatura em Ciências da Educação se insere perfeitamente na estratégia de oferta formativa da UMa, porque:

1. O seu corpo docente detém know-how especializado nesta vertente;
2. Dá a possibilidade de os licenciados que desejem progredir academicamente o possam fazer. Aliás, os cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos na área da educação foram desenhados em consonância com os princípios expressos na declaração de Bolonha que determinam uma integração harmoniosa dos diferentes ciclos de estudos;
3. Permite responder a uma das necessidades prementes do contexto regional que tem vindo a premiar políticas locais centradas na educação e formação.

Embora o curso esteja focado, num primeiro plano, na formação de jovens devidamente certificados para o desempenho de funções de formador e de técnicos superiores de educação na Região e no País, paulatinamente, os estudantes têm demonstrado algum interesse em procurar experiências de formação complementares no exterior. Nesse sentido, e aproveitando o potencial do programa Erasmus+ foram estabelecidos protocolos de cooperação com a *Masaryk University* na República Checa e com a Universidade da Corunha, em Espanha, por exemplo. O sucesso desta iniciativa leva-nos a refletir na importância desta abertura do curso a outras instituições europeias (por exemplo) e aproveitar o facto de o Centro de Investigação em Educação da UMa conter em si mesmo investigadores de diversas nacionalidades que poderão potenciar futuras parcerias.

A reestruturação do plano de estudo da licenciatura em Ciências da Educação e a respetiva inclusão da unidade curricular de Intervenção Comunitária permitiu ao curso uma maior abertura à comunidade e com ela uma maior promoção do ciclo de estudos pelo estabelecimento de diversos convénios de estágio curricular. Esta ação, desencadeada a partir do ano letivo 2013/2014, tem apresentado resultados satisfatórios no âmbito do trabalho cooperativo que se tem estabelecido, essencialmente e para já, focado no apetrechamento dos alunos com metodologias e técnicas de trabalho utilizadas no quotidiano do exercício das suas funções como técnicos superiores de educação. Desde 2014 que se realizam seminários por parte de profissionais destas instituições parceiras, no sentido de sensibilizar e apoiar a formação dos alunos para situações e contextos reais de ação. A Universidade da Madeira estabeleceu convenções com as seguintes instituições: Secretaria Regional de Educação, Câmara Municipal do Funchal, Guarda Nacional Republicana, Cruz Vermelha Portuguesa, Biblioteca Municipal do Funchal, Assistência Médica Internacional, Centro da Mãe, Estabelecimento Prisional do Funchal, entre outras.

Os alunos da licenciatura em Ciências da Educação são jovens motivados que na sua grande maioria fizeram a sua passagem para o ensino superior num normal percurso de ensino secundário. Embora, em número relativo, o curso não é a sua primeira opção. Todavia, fruto de um maior entendimento do real valor científico e profissional da área, muito potenciado pelo plano curricular aglutinador de áreas concertadas com os princípios da intervenção comunitária, os alunos, paulatinamente, sentem-se motivados e implicados nos processos de ensino-aprendizagem. Há ainda alunos que, por circunstâncias várias da vida, entraram “tardamente” no ensino superior. São alunos cuja experiência pessoal e profissional é tida em consideração em alguns dos tópicos abordados nos debates de aula, como também, reconhecem o valor das aprendizagens assimiladas, na reestruturação de muitos cenários já acomodados e que careciam de um olhar científico, metódico e rigoroso.

O plano de estudos atual (quadro 2) que remonta ao ano de 2016⁴ coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Deseja-se que o aluno desta licenciatura seja capaz de:

1. Adquirir e mobilizar conhecimentos relacionados com as Ciências da Educação de forma significativa e em contexto de investigação-ação participada;
2. Analisar e diagnosticar todas as situações sociais, económicas e culturais que estejam estreitamente correlacionadas com o campo educativo e formativo;
3. Exercitar o pensamento crítico e projetivo tendo em vista a investigação em educação, a tomada de decisão e a busca de soluções em situações problemáticas;
4. Planificar, executar e avaliar projetos educativos e formativos potenciando respostas e alternativas assentes em planos de melhoria;
5. Desenvolver competências genéricas e específicas (instrumentais, interpessoais e sistémicas), que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de modo autónomo.

4 Aviso n.º 9882/2017 In Diário da República, 2.ª série – N.º 153 – 10 de agosto de 2016

Quadro 2. Plano de estudos da licenciatura em Ciências da Educação (2016)

1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano
Educação e Cidadania	Investigação em Educação I	Gestão de Projetos em Educação
História da Educação	Necessidades Educativas Especiais	Formação Profissional
Psicologia da Educação	Correntes Contemporâneas da Pedagogia	Optativa Grupo C (Educação e Multiculturalismo ou Educação e Inteligências Múltiplas)
Teoria e Desenvolvimento Curricular	Optativa Grupo A (Educação pela Arte – Literatura ou Educação pela Arte – Artes Plásticas)	Lazer e Recreação
Economia da Educação	Investigação em Educação II	Inclusão e Reinserção Social
Filosofia da Educação	Educação Comparada	Educação para a Saúde
Sociologia da Educação	Educação Ambiental	Intervenção Comunitária (Anual)
TIC e Educação	Optativa Grupo B (Educação pela Arte – Música ou Educação pela Arte – Artes Cénicas)	

O desempenho destas competências é feito ao nível das unidades curriculares (UC) que constituem o plano curricular do curso, que fornecem o quadro conceptual necessário para construir e desenvolver o seu projeto de intervenção comunitária aquando da realização do respetivo estágio no 3.º ano curricular. O grau de prossecução dos objetivos traçados é aferido pelos docentes responsáveis por cada UC, sendo o projeto de intervenção comunitária avaliado em sede da coordenação dos estágios curriculares num processo de avaliação qualitativa e quantitativa em estreita relação com os orientadores.

A última revisão curricular de que foi alvo o curso resultou precisamente da necessidade de convergir e concertar as áreas científicas do curso, bem como as suas metodologias de trabalho, com a transformação das necessidades reais da RAM, enquanto primeiro contexto de empregabilidade. O atual plano curricular encontra-se ajustado a tais necessidades e do ponto de vista académico e científico os docentes são sensibilizados anualmente para a constante atualização dos saberes e das metas de aprendizagem, preconizando uma abordagem ecológica e sistémica das diversas áreas científicas presentes no curso. A sua participação em seminários, colóquios, congressos ou ações de formação promovidas pela UMa, pela Secretaria Regional de Educação e por Sindicatos, ou mesmo por organismos nacionais e internacionais demonstram a necessidade e a vontade dos docentes em estarem em constante atualização de saberes e dessa forma, também, premiarem a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e do currículo do curso.

Os alunos beneficiam do facto de o Departamento de Ciências da Educação possuir um Centro de Investigação em Educação reconhecido pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e através do qual têm acesso a resultados atuais de investigações no campo da educação. Este Centro promove anualmente um Colóquio de âmbito nacional, com a participação de investigadores e jovens investigadores, com contributos importantes para a comunidade científica e aberto à comunidade em geral e aos responsáveis políticos pela educação. Do Colóquio resulta a publicação de um livro que se apresenta como um instrumento de “conscientização” de teorias e práticas pedagógicas essenciais ao trabalho dos alunos.

O *feedback* dos orientadores de estágio curricular também tem demonstrado o impacto real das atividades dos alunos nos diversos núcleos de intervenção, que no seu entender têm sido um contributo válido para a sua aprendizagem organizacional, bem como para a própria abertura das organizações à universidade e àquilo que nela se produz.

3. Uma análise SWOT à licenciatura em Ciências da Educação

Atendendo às transformações de que foi alvo o curso de Ciências da Educação na UMa, procedemos a uma análise sistemática ao curso, por via da ferramenta de gestão estratégica – SWOT –, refletindo sobre os principais pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças, a saber:

3.1. Pontes Fortes

3.1.1. Um desenho curricular com identidade própria. A atual estrutura curricular enfatiza a importância do olhar sociológico sobre a comunidade colocando num primeiro plano de ação o empoderamento dos alunos para a intervenção comunitária, numa abordagem qualitativa que concilia o olhar psicológico e sociológico do educador/formador. O enfoque atribuído à área científica de Educação, num olhar tão holístico quanto sistémico pelo universo epistemológico das Ciências da Educação, coloca o desenho curricular do curso centrado na educação e formação do aluno para a sua ação no campo educativo e escolar, desde a compreensão teórica dos seus contextos de atuação às possibilidades de intervenção que advêm de unidades como educação pela arte (literatura, música, artes cénicas, artes plásticas), gestão de projetos, intervenção comunitária, educação ambiental, inclusão e reinserção social, entre outras.

3.1.2. Intervenção comunitária. A possibilidade de no último ano do curso os alunos usufruírem de uma componente de estágio integrado na unidade curricular de Intervenção Comunitária permite-lhes consolidarem e colocarem em prática os conhecimentos adquiridos e desenvolverem competências e capacidades no âmbito da planificação e desenvolvimento de atividades de animação sociocultural, educacional e formativa.

3.1.3. Alto nível de exigência. Para além dos conhecimentos que uma formação inicial pressupõe, exige-se aos alunos que os integrem e os apliquem em situações novas e não familiares, noutros contextos mais alargados e multidisciplinares, sabendo lidar com questões complexas que a escola e a sociedade contemporâneas lhes colocam. Sem descuidar as competências de natureza cognitiva, esta licenciatura procura igualmente trazer à discussão reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais do posicionamento de cada um como futuro formador e técnico superior de educação.

3.1.4. Adequação de metodologias de ensino e avaliação. A incidência em simultâneo no desenvolvimento intelectual, psicossocial e ético dos alunos reflete-se não só nas metodologias de ensino-aprendizagem como na sua avaliação. Ao nível do ensino-aprendizagem, a descentração do professor para o aluno redundará num trabalho que torna o aluno o verdadeiro protagonista da sua aprendizagem.

3.1.5. Obtenção do Certificado de Competências Pedagógicas (CCP) de formador, obtido através do Instituto de Emprego e Formação Profissional aquando da conclusão da licenciatura, em conformidade com o disposto na Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio.

3.2. Ponto Fraco

3.2.1. O elevado número de licenciados na área que contrasta com a necessidade de sensibilizar o mercado de emprego com o potencial destes profissionais de educação e formação nos diversos serviços educativos da Região, por exemplo.

3.3. Oportunidades

3.3.1. Cultura de avaliação. Existe no DCE uma cultura de avaliação pelo facto de alguns dos seus docentes terem experiência de avaliação internacional de cursos desta natureza, nomeadamente na República da Lituânia e na República da Irlanda.

3.3.2. Existência de um Centro de Investigação em Educação. O facto de existir um Centro de Investigação reconhecido pela FCT (CIE-UMa) constitui uma oportunidade única para articular os cursos de graduação e de pós-graduação (mestrados e doutoramentos) e correspondentes investigações com as linhas de pesquisa em desenvolvimento. Este trabalho permite aos alunos da licenciatura usufruírem de trabalhos científicos tão recentes quanto específicos da sua realidade local, o que lhes possibilita conhecerem o contexto que os rodeia e as realidades de muitas das instituições e seus problemas, nos quais podem futuramente intervir.

3.3.3. Crescente rede de parcerias. A abertura da universidade ao seu contexto local tem permitido também à licenciatura em Ciências da Educação o estabelecimento de compromissos, em forma de convenções de estágios curriculares, com diversas instituições locais, fomentando desta forma uma articulação necessária com núcleos de intervenção onde os alunos podem complementar e aperfeiçoar as suas competências curriculares e socioprofissionais em contextos reais de trabalho.

3.3.4. A articulação entre os três ciclos de estudos. Existe uma lógica na sequência dos estudos superiores em educação na Madeira, não defraudando as legítimas aspirações de quem termina um grau e pretende prosseguir academicamente.

3.3.5. Dimensão e localização. O facto de a Universidade da Madeira ser de reduzida dimensão proporciona maiores oportunidades de interação entre professores e alunos, criando-se um bom ambiente académico, sem massificações no relacionamento. Por outro lado, a UMa goza de boas condições físicas de trabalho, boas estruturas de acolhimento, serviços eficazes e uma residência universitária, disponível para acolher, em situações económicas vantajosas, os seus alunos.

3.3.6. O Processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular que poderá chamar às escolas e às suas equipas educativas/pedagógicas multidisciplinares outros profissionais de educação que não se cinjam à área da docência.

3.3.7. A realização de Estágios Profissionais promovidos pelo Instituto de Emprego da Madeira, IP-RAM após a conclusão da licenciatura e que são um garante fidedigno de aquisição de experiência profissional em contexto laboral.

3.3.8. Descongelamento progressivo dos procedimentos concursais para ingresso em funções públicas.

3.3.9. O Quadro de Apoios Comunitários para o período 2014-2020 que apelam ao carácter empreendedor do licenciado em Ciências da Educação.

3.3.10. A internacionalização da educação / criação de um espaço europeu da educação.

4. Ameaça

4.1. Desemprego. A taxa de desemprego acentuada e/ou o fraco ou ainda débil investimento privado no empoderamento das instituições com profissionais multidisciplinares apresenta-se como um constrangimento ao qual deverá ser dada particular atenção.

Considerações finais

A licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira conquistou maior robustez científica ao longo dos seus dezoito anos de existência. As transformações de que foi alvo o seu plano de estudos são uma evidência dessa maturidade. O curso soube adequar-se às mudanças sociais e acompanhar criticamente as oportunidades e os constrangimentos que dali surgiam.

Embutido no espírito do Processo de Bolonha, o curso tem capacitado alunos para o pleno exercício de funções de Formadores ou de Técnicos Superiores de Educação em sistemas educativos e sociais diversos. Contudo, carece de uma ação mais concertada com o mercado laboral e as suas instituições, no sentido de esclarecer e fazer compreender a mais-valia destes profissionais de educação ao serviço de equipas multidisciplinares nas escolas, nas autarquias, nos museus e, por exemplo, nos serviços da Administração Pública Regional. Este é um desafio que se coloca não só à instituição de ensino superior que promove esta licenciatura, como aos professores das diversas unidades curriculares e aos seus estudantes que se devem assumir como promotores primeiros do seu curso.

Uma coisa é certa:

Vivemos tempos eufóricos, vivemos tempos catastróficos, vivemos tempos incertos, “tempos líquidos” em que nada é duradouro, seguro, previsível.

Viver nessa incerteza, nessa instabilidade, que efeitos terá sobre o ser humano, a sociedade, a própria escola – único porto seguro, única “âncora social” para muitas crianças e até para muitos adultos?

E a educação como pode ajudar-nos a todos não só a lidar com esta mudança permanente, mas a sermos capazes de a orientar no sentido de uma sociedade mais justa, coesa e fraterna? (Santos, 2017, p. 9).

Referências bibliográficas

Boavida, João & Amado, João (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Maia: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Santos Guerra, Miguel (2002). *Entre Bastidores*. Lisboa: Edições ASA.

Santos, Maria Emília (2017). Introdução. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2016* (6-9). Lisboa: CNE.

Legislação

Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio – Estabelece o regime de formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores que desenvolvem a sua atividade no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

Portaria n.º 63/2001, de 30 de janeiro – Aprova os conteúdos funcionais das carreiras e categorias do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior.

Desafios e Perspetivas, do trabalhador-estudante de ensino universitário a distância, do curso de Ciências de Educação

Carla Lopes Pinto

Diplomada em Ciências da Educação – Universidade Aberta

Um Trabalhador-estudante de ensino superior enfrenta desafios acrescidos aos de um Estudante, designadamente na gestão do tempo e na conciliação com as distintas responsabilidades acumuladas.

A Universidade Aberta – única instituição de ensino superior público a distância em Portugal e que foi fundada em 1988 – foi a solução, que há muito procurava, para conseguir voltar a estudar, nomeadamente no que concerne à não obrigatoriedade de presença em aulas e na independência (ainda que orientada) para a gestão do tempo.

Sendo os exames a única obrigação presencial (*em todas as Unidades Curriculares é obrigatório a realização de um Exame presencial*), todas as demais obrigações de um estudante de ensino superior são a distância, com total autonomia mas orientadas (assincronamente) pelos respetivos Docentes: *a recolha dos conteúdos, a aquisição dos conhecimentos, a realização dos trabalhos práticos e a participação nos fóruns (de estudantes e/ou com o Docente)*.

A conciliação das demais responsabilidades e a resposta às exigências académicas revelou-se, contudo, profundamente difícil, mesmo neste método de ensino. Tal situação decorre do facto de o Trabalhador-Estudante ter por parte das instituições de ensino, os mesmos direitos e deveres que os demais Estudantes. Na verdade, este é um estatuto que apenas implica direitos por parte da entidade empregadora.

De notar ainda que no ensino a distância a facilidade de não ter de assistir a aulas acarreta um desafio adicional para os Estudantes face aos do ensino presencial: *a aquisição/ assimilação dos conteúdos académicos depende somente de si, uma vez que não existe a audição de matéria*.

Estas questões existem em qualquer curso, mas, quando a opção que cursamos é precisamente a Educação, estamos ainda mais atentos para todos os temas que impactem na equidade de oportunidades para um ensino de qualidade.

Ainda assim, é no ensino a distância que um Adulto, com responsabilidades profissionais e limitações de tempo, consegue encontrar uma resposta eficaz para as suas necessidades de aprendizagem. Com muito esforço e dedicação, mas consegue. E é ainda mais gratificante.

Notável é o facto de a licenciatura em Ciências da Educação conter uma abrangência e diversidade de conteúdos e que possibilitam um bem maior que o conhecimento académico e profissionalizante. Proporcionam um maior e melhor auto-conhecimento e uma preparação acrescida para a vida social e familiar. Aprender sobre as fases do desenvolvimento da infância e da adolescência, as problemáticas da juventude e da idade adulta e a importância do envelhecimento ativo, traz-nos respostas sobre nós próprios e sobre os que nos rodeiam, o que vai muito além de competências académicas e profissionais.

E é neste âmbito que partilho a minha reflexão pessoal sobre o papel que pode ter um licenciado em Educação na sociedade atual: *uma sociedade que se quer valorizadora das competências individuais de cada um, que promova a capacidade de resolução de problemas, em detrimento da capacidade de decorar e que enalteça a criatividade*. Considerando que o ensino português ainda apresenta um acentuado atraso face aos países nórdicos nestas componentes, um licenciado em Educação pode ter um papel relevante no apoio dos Diretores de Escolas e dos Professores nas adaptações curriculares e pedagógicas com vista àqueles objetivos.

Ora isso implica uma forte renovação dos conteúdos da Licenciatura em Educação: *menos acentuada na história e evolução da Educação e mais focada nas vertentes necessárias para um ensino valorizador das competências individuais, da resolução de problemas e promotora da criatividade*. Mas sabendo que a educação é a base de uma sociedade, será determinante uma tal transformação para um País mais evoluído.

Termino citando a frase do neurocientista António Damásio: “Nós não somos máquinas de pensar que sentem. Somos máquinas de sentir que pensam”. Este facto deve estar sempre presente em todas as áreas da Educação, hoje mais do que nunca, porquanto vivemos tempos em que, aparentemente, tudo se automatiza, mas o Ser Aprendiz deve acima de tudo sentir... e pensar.

Ciências da Educação – saberes e competências para um mercado de trabalho variado e exigente

Mariana Nogueira

Diplomada em Ciências da Educação
– Universidade de Lisboa

Formar é partilhar experiências acrescentando conhecimentos, mas é sobretudo dotar os indivíduos dos meios necessários para saberem aplicar esses conhecimentos, de forma ajustada, à realidade onde trabalha
(Bento e Salgado, 2011, p.17)

Quando iniciei a licenciatura em Ciências da Educação, em 2012, não estava ciente do que me esperava em termos profissionais.

Na altura, como ainda não tinha a certeza do que queria seguir profissionalmente e sentia que gostava de muita coisa, não queria restringir-me a uma só saída profissional. Neste sentido, decidi optar por Ciências da Educação pelas inúmeras saídas profissionais que oferece e pela diversidade de unidades curriculares diferentes, mas todas elas complementares.

A licenciatura em Ciências da Educação é, sem dúvida, um curso de ‘banda larga’, que fornece uma bagagem e versatilidade que é, efetivamente, reconhecida e valorizada no mercado de trabalho.

Ao longo do percurso em Ciências da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, fui adquirindo conhecimentos e competências que hoje se revelam fundamentais enquanto profissional: a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de pensar de forma crítica e de problematizar a teoria e a prática (na sua relação), a perceção de que o mercado de trabalho é amplo, mas que nele cabem as várias dimensões do conhecimento.

Destaco os trabalhos de grupo realizados durante todo o percurso académico em Ciências da Educação, pois considero que através do desenvolvimento desses trabalhos – através do contacto com o outro/com outras pessoas, adquirimos e aprofundamos capacidades/competências que são consideradas,

no mundo do trabalho, imprescindíveis: competências ao nível da comunicação, estimular o espírito de entreajuda, capacidade de planeamento e divisão de tarefas, de resolução de conflitos/problemas de gestão de tempo, gestão de personalidades, entre outras.

Não destaco os trabalhos de grupo unicamente por saber dos seus benefícios enquanto profissional que sou hoje em dia, mas, também, na fase de entrada no mercado de trabalho, quando comecei a ir a entrevistas de emprego, apercebi-me da sua enorme importância. Apesar de as competências técnicas ("*hard skills*") serem importantes, o mercado de trabalho, atualmente procura outro tipo de competências: as competências comportamentais – denominadas como "*soft skills*". Recordo-me que em algumas entrevistas de emprego, as perguntas que me foram feitas foram mais relacionadas com competências comportamentais, como por exemplo: se durante o meu percurso académico tive algum conflito, se sim como o tinha solucionado. Claramente que o empregador queria saber como é que eu lido com os conflitos – questões como gestão de conflitos, a boa comunicação, o trabalho em equipa, o equilíbrio emocional, a capacidade de trabalhar sob pressão, a flexibilidade e adaptabilidade, são, entre outras, questões valorizadas pelos empregadores.

Tenho plena noção que a licenciatura em Ciências da Educação fomenta estas competências sociais e comportamentais através desses trabalhos de grupo, das apresentações orais, do incentivo ao pensamento crítico e nesse sentido prepara-nos para integrar um mercado de trabalho exigente, em constante evolução e bastante competitivo.

Também os trabalhos de campo realizados são de uma enorme relevância, uma vez que só em contexto de trabalho é que é possível aplicar os conhecimentos teóricos que nos são passados. Esta relação entre a teoria e prática esteve sempre bastante presente em diversas unidades curriculares e considero-a de extrema importância. É bastante positivo e vantajoso termos a possibilidade de, enquanto estudantes, conhecermos o quotidiano de uma organização, da sua realidade, e destaco isso como uma mais-valia para a consolidação dos conhecimentos teóricos apreendidos no contexto académico.

Durante os três anos fui-me apercebendo dos vários contextos de trabalho e dos vários caminhos que poderiam advir após terminar a licenciatura, pois tive a oportunidade de realizar trabalhos de campo em diferentes contextos de trabalho, desde o Colégio Moderno, ao Instituto de Educação e Formação Profissional (IEFP), à Reitoria da Universidade de Lisboa e à Quinta Pedagógica dos Olivais.

É essencial a construção de um olhar mais crítico e mais abrangente em relação a esta profissão, o de Técnico Superior de Educação e Formação – existe uma variedade de atividades que esta área profissional envolve, diferentes contextos de trabalho ligados à educação/formação formal, não-formal e informal.

A abrangência de uma licenciatura de ‘banda larga’ pode, por vezes, criar alguma dificuldade na objetividade da escolha, mas o constante contacto, durante o percurso académico, com diferentes contextos de trabalho, através de trabalhos de campo e de estágios, leva a afunilar as escolhas e a encontrar um caminho que não acaba nele próprio.

Após o término da licenciatura, em 2015, optei por continuar os estudos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e realizei o mestrado em Educação e Formação, na área de especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação.

O meu percurso profissional, ainda breve, compõe-se já de algumas experiências diferentes.

Trabalhei na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no Centro de Formação, onde era a coordenadora pedagógica e responsável pela formação externa, em que as minhas funções eram, entre outras, monitorizar e garantir pedagogicamente a qualidade da formação, garantir o cumprimento do regulamento da atividade formativa, assegurar o acompanhamento pedagógico dos formandos e dos formadores na fase de execução da formação, realizar os relatórios de avaliação das formações, no fundo estar presente no ciclo de formação desde o seu diagnóstico, planeamento, desenvolvimento e avaliação.

Esta primeira experiência surgiu através do estágio que realizei no segundo ano de mestrado em Organização e Gestão da Educação e Formação, e tive a oportunidade de ser convidada, passados 5 meses de estágio, a substituir a coordenadora pedagógica/gestora de formação externa durante 8 meses. Confesso que foi um grande desafio assumir as funções de Coordenadora Pedagógica, por saber a exigência e responsabilidade dessa função. A partir desse momento, senti uma enorme necessidade de reter toda a informação não só para minha satisfação como também para demonstrar que era merecedora desta oportunidade. Não obstante, apercebi-me que sou demasiado exigente comigo própria e que a aprendizagem leva o seu tempo e que o saber-fazer é um percurso contínuo.

É crucial de no local onde estamos a realizar um estágio termos a possibilidade de pôr em evidência as nossas mais-valias para a organização, sermos pró-ativos, porque nunca se sabe as oportunidades que daí podem surgir.

Após esta primeira experiência tão enriquecedora, estive, durante pouco tempo, num centro/empresa de formação profissional, enquanto técnica de formação, em que as minhas funções foram dar apoio à coordenação e gestão da formação, de auditar Dossiers Técnico-Pedagógicos, e dar apoio na criação de cursos em regime *e-learning* – a empresa estava em processo de adaptar/transformar alguns cursos presenciais para regime *e-learning* e *b-learning*.

É importante diferenciar os dois tipos de formação: enquanto na APAV a missão é o de apoiar as vítimas de crime, e neste sentido a formação surge como

uma necessidade de transmitir aos seus trabalhadores, aos técnicos de apoio à vítima, uma série de competências que lhes permita apoiar da melhor forma possível as vítimas de crime, e surge também numa vertente da sensibilização para esta temática com diferentes públicos-alvo, daí os cursos/eventos oferecidos serem todos no âmbito da atuação da mesma, a empresa de formação profissional tinha como missão o desenvolvimento de cursos de formação profissional dispondo de cursos em diversas áreas com o objetivo de os formandos se tornarem aptos para entrarem no mercado de trabalho, da obtenção de uma qualificação, sendo uma ponte para uma futura profissão.

Após a experiência enquanto técnica de formação, trabalhei enquanto consultora de formação numa empresa de Consultoria e Gestão Integrada de Recursos Humanos, em que a minha função era gerir tanto a formação interna como a formação para clientes, passando por todo o ciclo de formação, desde o diagnóstico de formação, ao recrutamento de formadores, validação de planos de formação, elaboração de Dossier Técnico-Pedagógicos e emissão de certificados, e também uma vertente comercial de divulgação da formação junto de clientes e potenciais clientes e, posteriormente, da angariação de clientes.

Aqui, a formação tinha uma lógica/abordagem mais comercial, o que exigia uma dinâmica diferente.

Atualmente, desde abril, trabalho como Técnica Superior, no Gabinete de Estudos e Projetos, na Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (CCP). A missão desta Confederação é a de contribuir para o desenvolvimento do país, através de três vetores estratégicos: no seu papel de dinamizador do associativismo e do empreendedorismo no comércio e nos serviços; nos seus contributos no Conselho Económico e Social e em sede de Concertação Social, com vista ao desenvolvimento de um Contrato Social mobilizador e modernizador; no seu papel de interlocutora entre o mundo empresarial e os sistemas político, social e fiscal, nomeadamente junto do Governo e da Administração Pública, Cúpulas Associativas, Escolas e Universidades, e Comunidade financeira e empresarial.

Para além das iniciativas de âmbito global e com o objetivo de prosseguir o conjunto de atribuições que lhe foram cometidas pelos respetivos estatutos, a CCP, através dos seus Gabinetes Técnicos promove diversas iniciativas na forma de serviços ao sector e às empresas, de que se destaca, por exemplo, a promoção de projetos coletivos na área da formação profissional e da competitividade empresarial, direcionados para o comércio e serviços.

A minha função, no Gabinete de Estudos e Projetos, é a de Técnica do projeto de formação-ação que se enquadra na tipologia de projetos conjuntos do sistema de incentivos à qualificação e internacionalização das PME. A formação-ação é uma intervenção de formação em contexto organizacional em que existe um processo de aprendizagem individualizado orientado para a consecução/alcance dos objetivos organizacionais. O tempo de formação e de

ação surgem sobrepostos e o processo de aprendizagem vai sendo construído através do desenvolvimento das interações orientadas para o saber fazer. Trata-se de uma metodologia que implica a mobilização em alternância das vertentes de formação e consultoria e, como tal, permite atuar ao nível dos formandos e da empresa, desenvolvendo competências, aumentando a produtividade e a capacidade competitiva, assegurando ainda a introdução de processos de mudança/ inovação nas empresas. Neste projeto a formação é dirigida às PME, uma formação à medida das suas necessidades.

Penso que o meu percurso profissional até aos dias de hoje reflete a amplitude dos conhecimentos que a licenciatura em Ciências da Educação promove, porque exerci funções diferentes, embora todas ligadas à formação profissional.

Considero que a licenciatura, e posteriormente o mestrado, em Organização e Gestão da Educação e Formação, tornaram-me apta a integrar um mercado de trabalho exigente e em constante evolução. A polivalência, proatividade, pensamento crítico e capacidade

de adaptação são as minhas mais valias enquanto profissional, e devo-as, em grande medida, ao meu percurso em Ciências da Educação.

Com a consciência que o meu percurso profissional ainda agora começou, e que estou, passo a passo, a construir a minha carreira, considero que ao longo do meu percurso académico e profissional adquiri ferramentas essenciais e que sou capaz de pensar e agir em qualquer contexto de trabalho, considerando todos os ambientes de aprendizagem (formal, não formal e informal), sempre com a motivação e na esperança que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire).

Finalizo referindo que o licenciado em Ciências da Educação não deve e não pode ser visto como um profissional ligado à escola, mas sim à educação em geral. É um trabalho que pode ser ainda mais valorizado e uma profissão importante num mundo em mudança, permitindo que a educação e a formação surjam como questionamento das alterações que vão ocorrendo em contexto de trabalho e na sociedade.

Conferência de encerramento

A educação como profissão

Licínio C. Lima

Instituto de Educação / Universidade do Minho¹

Introdução

Refletir sobre a educação como profissão, a partir dos saberes e da produção de conhecimento, dos objetivos e dos processos de formação, dos contextos de ação e das especificidades das práticas educativas em desenvolvimento em Portugal ao longo das últimas três décadas, é crucial para compreender a situação atual e as perspectivas futuras, as possibilidades de desenvolvimento e os obstáculos enfrentados pelos diplomados em ciências da educação enquanto educadores profissionais.

Admitindo as tensões, mas também as eventuais complementaridades, entre o saber técnico-racional de funcionários profissionais e a paixão militante das causas educativas, ou, mais radicalmente, os conflitos entre a frieza puramente técnica e a *politicidade* da educação, considerarei criticamente alguns dos problemas colocados atualmente por opções políticas que, em distintas escalas e com intensidades variadas, assentam na defesa de uma pedagogia empreendedora, em lógicas qualificacionistas e contábeis, na promoção de competências para a empregabilidade e a competitividade económica, na aprendizagem como estratégia de gestão de recursos humanos e de seleção de uma mão-de-obra mais produtiva.

Ao contrário daquilo que temos feito, na maioria dos casos, no passado, não tomarei a educação como um referencial científico, formativo, intelectual e de intervenção mais ou menos consensual e não problemático – o nosso campo, que temos vindo a construir –, para eventualmente concluir que os nossos problemas principais são, em boa medida, impostos pelo exterior e não oriundos do mundo da educação, devendo-se a uma eventual desarticulação entre a formação e as necessidades sociais, à falta de um estatuto mais preciso e de um maior reconhecimento social dos diplomados em ciências da educação, à sua ausência de tradição

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

entre nós, aos problemas agora chamados de “empregabilidade”, às dificuldades que relevam de um mercado de trabalho altamente competitivo e cuja crise tem afetado consideravelmente todos os trabalhadores sociais. Estes e outros problemas são relevantes e não podem ser menosprezados. Porém, ignorar a diversidade de perspectivas epistemológicas, educacionais e de políticas de formação e ação educativa por parte das instituições de formação inicial e contínua, bem como as políticas hoje dominantes, produzidas por instâncias transnacionais e supranacionais, com relevo, entre nós, para a União Europeia, seria incorrer numa abordagem atomizada e despolitizada, incapaz, por isso, de nos permitir a compreensão dos problemas que enfrentamos.

A reflexão que partilho, necessariamente breve e incompleta, é devedora, seja no título escolhido seja no método seguido, da sociologia weberiana, em torno da análise da política e da ciência como profissão, nalguns casos traduzida por “vocação”. Com efeito, há cerca de um século, Max Weber proferiu duas conferências, durante o inverno de 1919, a convite da Associação Livre dos Estudantes de Munique, onde tratou de definir a política e a ciência, de as caracterizar por referência ao seu tempo e de refletir sobre os problemas inerentes às carreiras prosseguidas nesses campos, especialmente pelos jovens diplomados de então. Embora a minha contribuição seja muito mais limitada, afastando-se, de resto, do princípio da neutralidade axiológica da ciência e da cisão que Weber estabelece entre política e ciência, incluindo nesta o próprio ensino universitário e o papel do professor, pois que de certo modo argumentarei aqui *a contrario*, insistindo na centralidade das opções políticas e axiológicas para a compreensão da ação educativa em todas as suas dimensões, tanto quanto como para o debate sobre as profissionalidades, partilho as palavras iniciais do sociólogo alemão face à dificuldade, e talvez incomodidade, do tema, rejeitando qualquer propósito celebratório e qualquer tipo de discurso épico ou de natureza panegírica, tão comum em circunstâncias como aquela que aqui nos reúne hoje. Afirmou ele: “A conferência que, de acordo com os vossos desejos, vou hoje pronunciar irá, por diversas razões, desiludi-los” (Weber, 1973, p. 47).

As ciências da educação e a formação de educadores profissionais

As ciências da educação, na sua pluralidade constitutiva, na sua heterogeneidade de olhares teóricos e de vocações analíticas e pragmáticas, na sua irreduzível miscigenação com saberes outros, de resto não exclusivamente científicos, são o esteio da formação de educadores profissionais. Os próprios saberes profissionais, contruídos através da reflexão e sistematização das ações educativas, das práticas

de inovação e experimentação pedagógica, ou seja, da práxis, representam um capital de conhecimentos incontornável e uma atividade de produção intelectual que não podem deixar de integrar o universo a que genericamente, e não sem controvérsias, chamamos ciências da educação. Os debates em torno da sua designação, das suas áreas constituintes, da sua inscrição epistemológica e da sua vocação, da relevância relativa das diferentes disciplinas no seu interior e, até mesmo, do seu tipo de presença nos planos de estudos da formação inicial de professores e educadores, são típicos das ciências da cultura e da sociedade, da discussão de políticas e de projetos de educação, da advocacia de valores, em suma, daquilo a que Paulo Freire (1996) chamou a *politicidade* da educação. Simplesmente porque uma educação neutra em termos de valores, escolhas, projetos de sociedade, concepções de ser humano, é uma impossibilidade. Trata-se, portanto, de um campo heterogéneo, atravessado por variadas racionalidades científicas e técnicas, por visões do mundo e por valores em disputa, por escalas de observação e de intervenção que oscilam entre os níveis mega e macro e os níveis meso e micro. E por isso uma sólida e plural formação científica em educação não dispensa uma igualmente sólida e plural formação cultural e ético-política. Esta última, contudo, tem-se revelado pouco presente ao longo dos últimos anos e relativamente desvalorizada por concepções de tipo técnico-instrumental e vocacionalista, de acentuado pendor funcionalista. Já John Dewey, no seu clássico *Democracia e Educação*, de 1916, havia criticado a “educação-instrumento”, de tipo restrito, vocacional e utilitário, tendo a propósito afirmado:

(...) existe o perigo de que a educação vocacional seja interpretada, tanto em teoria como na prática, como uma educação profissional: como um meio de assegurar a eficiência técnica em futuras actividades especializadas. A educação tornar-se-ia, desta forma, um instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de actuar como meio para a sua transformação.
(Dewey, 2007, pp. 267-268)

Com efeito, não são apenas as abordagens epistemológicas e teóricas, as concepções de educação e formação, as opções metodológicas e didáticas, os perfis profissionais, que marcam, e eventualmente distinguem, os projetos institucionais de formação dos profissionais da educação. Estes são ainda profundamente marcados por opções axiológicas e políticas que têm lugar em diversas escalas e âmbitos, capazes de impregnar os projetos educativos de certos valores e de influenciar o desenho curricular dos cursos, de estabelecer certos objetivos, expectativas e perfis de formação, de contribuir para a construção de um certo *ethos*, de favorecer certas concepções de profissão, determinados contextos prioritários de intervenção, e ainda de legitimar certas ações educativas.

Bastará, a título de exemplo, lembrar o chamado processo de adequação dos cursos de licenciatura em ciências da educação/educação à Declaração de Bolonha para compreender como a adesão a políticas europeias designadas de “harmonização”, visando a criação de um espaço europeu de ensino superior, alterou substancialmente a filosofia dos cursos, seus perfis de formação e a previsão de saídas profissionais, a sua duração e morfologia, os tornou mais comparáveis, mensuráveis e hierarquizáveis, os submeteu à racionalidade *a priori* dos “resultados de aprendizagem” – numa declinação da pedagogia científica e por objetos –, os forçou a novos processos de acreditação e avaliação externa (Lima, Azevedo & Catani, 2008). Tendo insistido na necessidade de assegurar competências de empregabilidade no final do 1.º Ciclo, este foi, contraditoriamente, reduzido para três anos, tornando o 2.º Ciclo quase uma exigência, seja em termos de formação seja em termos de vantagens comparativas no mercado de trabalho. O enunciado de uma nova conceção pedagógica, de resto antiga em termos de ideais pedagógicos, mas agora politicamente descoberta e afirmada, sem dúvida a dimensão mais positiva do processo de Bolonha, rapidamente se revelou, por muitas razões, de difícil realização, incluindo a razão técnica e modernizadora de uma reforma que entre nós foi acompanhada por uma reconfiguração das funções do Estado, por políticas de subfinanciamento, financiamento competitivo, apelo ao mercado e aos contratos, maior responsabilização dos estudantes e de suas famílias.

Estão ainda por estudar os impactos daquele processo de “harmonização” em termos de possível padronização dos projetos de formação, currículos, etc., embora se conheçam já os efeitos combinados do processo de Bolonha e da forte regulação estatal no caso da formação de professores, com a imposição de um modelo de formação de tipo bietéptico, com a consagração de domínios e percentagens de formação, com a desvalorização de uma vasta gama de saberes filosóficos, históricos, sociológicos e outros, favorecendo a tendência para uma certa didatização. Como observei noutro trabalho (Lima, 2016), tal tendência tecnicista resulta de várias e complexas razões, de entre as quais merecem destaque as políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas, sistemas de ensino, países, etc.; as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, com recurso intensificado a exames e outras formas de avaliação estandardizada; o estreitamento do currículo, seja concedendo centralidade aos chamados “saberes essenciais” ou “disciplinas estruturantes”, seja expurgando do currículo prescrito outras áreas e saberes agora considerados supérfluos e, por essa via, hierarquizando e “racionalizando” o currículo; a maior abertura aos quesitos apresentados pelas empresas em termos de formação profissional, de acordo com exigências “vocacionais”, de empregabilidade e de qualificação da força de trabalho, tendo em vista a modernização e a competitividade económicas; as pressões gerencialistas sobre os professores, exercidas por novos estilos de lideranças escolares,

pelo escrutínio realizado através de plataformas eletrónicas, pela introdução de modos de gestão privada na escola pública; as tendências para a intensificação e a individualização do trabalho docente, especialmente dos professores mais jovens e dos precários, acompanhadas de uma perda de capacidade de ação coletiva, designadamente através da crise e da desvalorização política e social dos sindicatos e do associativismo de professores e educadores; a crítica ideológica ao pensamento educacional e a tentativa de descrédibilização das teorias pedagógicas e da investigação em educação, especialmente naquelas áreas que chegaram a ser consideradas nefastas (como a sociologia da educação e a política educativa), ou dispensáveis (como, por exemplo, a história e a filosofia da educação), todas ocupando menos tempo e espaço na formação inicial (ou tendo simplesmente desaparecido), no entanto sempre invocadas por prejudicarem a formação científica na disciplina que o futuro professor virá a lecionar; a correspondente atribuição de um estatuto marginal à formação geral, não estritamente curricular e didática, em educação.

Falo, é certo, da formação de professores e não, especificamente, da formação de licenciados e mestres em ciências da educação, para já menos sujeita a padrões restritos. Mas em ambos os casos estamos perante a formação de educadores profissionais, docentes e não docentes, pelo que seria ingénuo desconsiderar as tendências já observadas na formação docente e, noutros países, também em distintas áreas de formação educacional agora sujeitas a padrões, para além de ignorar os impactos que a formação para a docência sempre registou na constituição e no desenvolvimento da maior parte das disciplinas e dos saberes científicos que tomam por objeto primeiro os fenómenos educativos. Estas tendências técnico-instrumentais, como veremos, saem ainda particularmente ampliadas pelas políticas educativas hoje dominantes e, na União Europeia, pela própria crise e desvalorização do conceito de educação, do pensamento e das teorias educacionais.

A este propósito, valerá a pena indagar se os diplomados em ciências da educação, que compreensivelmente sempre se preocuparam com o seu estatuto social e profissional, com a escolha de uma designação partilhada para simbolizar a sua ação educativa e até com o reconhecimento público através da reivindicação de uma classificação específica de profissão, se apresentam e se representam como educadores profissionais. Se educador constitui a sua identidade primeira, uma designação que utilizam e promovem socialmente. Ou se, pelo contrário, associam educador a uma designação a que falta substância e *status* social, ou que é incapaz de recobrir as mais importantes funções profissionais que desempenham efetivamente, ou que diminui as suas oportunidades no mercado de trabalho por comparação com os técnicos da formação e do reconhecimento de adquiridos experienciais, os gestores da formação, os orientadores vocacionais, os especialistas em desenvolvimento profissional e gestão de recursos humanos, os técnicos de garantia da qualidade educacional, etc.

A erosão política do conceito de educação e o papel dos seus profissionais

O estatuto e o papel dos profissionais diplomados em ciências da educação dependem de múltiplos e complexos fatores e, desde logo, da sua relativa novidade no panorama académico e profissional do país. Três décadas é, por um lado, bastante tempo no que se refere ao capital de experiências científicas e pedagógicas acumuladas pelas instituições de formação. Basta observar os desenvolvimentos ocorridos na investigação e na produção académica de circulação internacional, sem precedentes em Portugal, bem como na realização de importantes reuniões científicas e profissionais, no crescente número de doutorados, na qualidade reconhecida de vários periódicos da área. Mas, por outro lado, o processo de consolidação de um curso, a sua afirmação pública e os seus impactos sociais, o seu reconhecimento e prestígio, a construção de profissionalidades por parte dos próprios diplomados em contextos de desempenho profissional, exigem tempo e perseverança, dependendo ainda de contextos políticos e económicos de mais vasto alcance, do estabelecimento de prioridades no universo da educação e da formação, das intervenções do Estado, das instituições públicas e das organizações da sociedade civil, hoje muito influenciadas por racionais e por lógicas políticas, por discursos e por conceitos de circulação internacional.

Não obstante os discursos políticos em torno da economia do conhecimento e da sociedade da aprendizagem, a onnipresença, por vezes com ressonâncias salvíficas e carácter hiperbólico, da centralidade das qualificações e das competências para a competitividade económica e a promoção de um espírito empreendedor, sem as quais os seres humanos ficariam em riscos de exclusão, desadaptados, excedentários ou redundantes, nos termos criticamente propostos por Zygmunt Bauman (2005), o conceito de educação – incluindo os debates teóricos e as controvérsias entre distintas políticas e concepções –, tem sido objeto de um processo de erosão política em termos substantivos, de resto acompanhado por uma evidente perda de protagonismo no contexto dos grandes textos de política, designadamente no âmbito da União Europeia.

A educação permanente, como princípio orientador que foi especialmente promovido pela UNESCO e pelo Conselho da Europa, a partir das décadas de sessenta e de setenta do século XX, entre abordagens e apropriações típicas do conceito de Estado-providência, de signo social-democrata, por um lado, e, por outro, aberto a articulações privilegiadas com a pedagogia crítica e emancipatória e com a educação popular de adultos, cedeu, de há muito, o seu lugar como referencial político à agora dominante aprendizagem ao longo da vida. Conforme observei num dos vários trabalhos que venho dedicando a esta problemática e que aqui retomo parcialmente (Lima, 2015), embora a educação implique uma dimensão

social importante, verifica-se um processo de individualização da educação e da aprendizagem permanentes, responsabilizando cada indivíduo pela promoção do seu portefólio competitivo de competências e habilidades orientadas para o mercado de trabalho e a competitividade. Aprender a adaptar-se, a ser empregável ou empreendedor, aprender a ser um recurso humano útil, constitui sinónimo de responsabilidade individual, de capacidade de escolha racional, de assertividade e competitividade em termos psicológicos e morais. A subordinação da educação à economia do novo capitalismo, com vista à flexibilidade e mobilidade dos trabalhadores, através de investimentos reprodutivos e bem adaptados aos quesitos da crise e das políticas de austeridade e de ajustamento, representam um elemento estratégico na lógica da constituição de capital humano e de capital imaterial, incluindo o conhecimento e a inovação, as patentes e a propriedade intelectual. Aprender para ganhar e conhecer para competir, segundo o lema pedagógico que justificadamente se pode inferir das atuais políticas públicas (cf. Lima, 2012), é hoje a nova expressão pós-pedagógica da aprendizagem permanente que é hiperbolicamente propagada pela União Europeia. Por isso a transição do uso do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, nos grandes textos produzidos por instituições internacionais, está longe de resultar de um renovado interesse pedagógico ou didático, ou de uma nova teoria da aprendizagem, sendo antes um indicador político da indução de novas responsabilidades por parte de cada indivíduo, agora representado como um recurso humano em constante processo de aprendizagem, segundo um padrão económico de utilidade. Razão pela qual se pode afirmar que a educação e a aprendizagem não são mais realidades extraeconómicas, mas instrumentos técnico-racionais e vantagens competitivas no contexto da rivalidade dominante entre continentes, nações, regiões, organizações, grupos e indivíduos, todos vistos como agentes económicos cuja produtividade depende da aplicação efetiva de conhecimento (Sanz Fernández, 2006, p. 94).

A formatividade é agora decisiva, tal como a competência para competir e a aquisição de habilidades economicamente valorizáveis, designadamente através de novos processos vocacionais de formação para o trabalho e de reconhecimento de competências e saberes experienciais com potencial económico. A hegemonia da formação profissional, agora sob a novel designação de educação e formação vocacional, resulta da cisão entre educação geral e educação profissional, como se a segunda pudesse ganhar sentido sem a contribuição da primeira e como se as duas não fossem, afinal, uma só, sob o ideal de uma educação permanente enquanto processo de humanização, rejeitando, nas palavras de Ettore Gelpi (2005, p. 169), “um sistema de formação unidimensional que fracassa na integração dos aspetos culturais e profissionais”.

Alguns dos mais importantes desenvolvimentos nas estratégias europeias de aprendizagem permanente, que cada vez atribuem maior centralidade à aprendizagem como um dever de cada indivíduo tendo em vista o crescimento e a com-

petitividade económicos, relevam seminalmente do “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, publicado em 2000 pela Comissão das Comunidades Europeias. Aí se iniciou, com maior clareza, o processo de individualização das responsabilidades em educação e formação para a qualificação e o crescimento e se avançou com o conceito de “motivação económica” para uma aprendizagem permanente, convenientemente “ajustada” e adaptada às necessidades dos indivíduos e da economia (União Europeia, 2000), numa lógica que claramente pode ser interpretada à luz de uma política educativa baseada no “modelo de gestão de recursos humanos” (Lima & Guimarães, 2011). O Memorando é, com efeito, um marco de uma nova perspetiva estratégica para a aprendizagem permanente, orientada segundo uma visão utilitarista que nunca chega a ser interrogada ou debatida, uma vez que a lógica política do desenvolvimento e da gestão de recursos humanos, em direção ao crescimento económico e à competitividade, é tomada como um desígnio societário indiscutível e partilhado – é parte fundamental do projeto europeu. A mudança vocacionalista e técnico-gestionária, racionalmente justificada segundo os termos e os requisitos da economia no novo capitalismo, conduzirá, ainda que com receções distintas de país para país e com traduções variáveis segundo a história e a cultura educacional de cada um, a uma orientação hegemónica e pragmática, em profunda contradição com os modelos de políticas sociais de tipo “modernização e controlo do Estado” e, especialmente, de tipo “democrático-emancipatório” (Lima & Guimarães, 2011).

Mas é a partir de referida perspetiva vocacionalista que prosseguirão as estratégias europeias no domínio da educação e formação até 2020 (EF 2020), segundo as conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 (União Europeia, 2009: pp. 2 e ss): “Investir eficazmente em capital humano através dos sistemas de educação e formação constitui componente essencial da estratégia adotada pela Europa [...]”. Novamente, e de forma mais intensa, surgem os desígnios da empregabilidade e da adaptabilidade das pessoas, a aquisição de competências-chave para a excelência e a atratividade, a necessidade de incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o “espírito empreendedor”, tendo em vista o desenvolvimento das empresas e a competitividade da Europa a nível mundial. E, no entanto, o trabalho rareia para muitos e novos estratos da população, mesmo entre os mais formalmente habilitados, parecendo ser compensado discursivamente pelo apelo à produtividade, à otimização e à performance, critérios legitimadores de novas formas de discriminação dos postos de trabalho, sob o signo da adaptação/desadaptação dos trabalhadores (Gelpi, 2009, p. 121).

Dentro da lógica renovada da formação de capital humano, que é central nos textos da União Europeia, destaca-se a importância da busca da melhor combinação entre conhecimento, competências e atitudes, necessária à obtenção de sucesso no mercado de trabalho. Um mercado implicitamente representado como um dado inquestionável, previsível e bem conhecido, como uma realidade homo-

génea e autónoma, evidenciando necessidades próprias que são aceites como legítimas e, quase sempre, também como neutras e consensuais. É perante a objetividade e a imperatividade das necessidades do mercado de trabalho que cada indivíduo concreto deve identificar os seus “défices de competências”, procurando compensá-los ou vencê-los através do acesso a “produtos de formação” efetivos em termos de empregabilidade, produtividade e crescimento económico, dessa forma garantindo, em simultâneo, maior competitividade e maior coesão social. Mas tal equação não se revela fácil de resolver. Para o indivíduo, a perspectiva, de acordo com Anna Maria Piussi (2015, pp. 24-25),

(...) é a de uma vida composta por intermináveis módulos de aprendizagem, empurrada cada vez mais pela ânsia de prevenir o risco de viver e pela necessidade de investir em si mesmo, qual mercadoria que se pode vender no mercado para participar ao máximo das suas possibilidades na grande competição.

Mas, paradoxalmente, segundo Gelpi (2004, p. 100), o novo mercado de formação profissional chega a revelar-se tão indiferente aos interesses dos trabalhadores quanto aos interesses dos empresários. Encontra-se fechado nas suas lógicas empresariais competitivas, no *marketing* e na publicidade, na conquista de novos mercados e de mais aprendentes-clientes, perseguindo diligentemente o lucro, disseminando a ideologia dos défices, produzindo pedagogias empreendedoristas, *kits* de formação e sistemas didáticos próprios, ou aderindo a sistemas de *franchising*. Em tais casos, a formação-mercadoria adquire vida própria e é elevada à condição de ator principal, relegando quer os sujeitos em formação, quer os formadores assalariados, quer ainda as próprias lideranças organizacionais, para a condição de objetos, primários ou secundários, da formação como prestação de um serviço e da aprendizagem como aquisição de um produto, ambas integradas num ambiente mercantil que produz, e forma, os seres humanos do futuro: recursos técnico-rationais flexíveis, competitivos, úteis. Só enquanto valor de troca a formação confirma a sua utilidade, a sua capacidade de dar resposta considerada positiva às lacunas ou défices de formação do outro, num quadro global em que é sempre o outro que revela a sua própria incompetência e, consequentemente, que deixa claro o seu défice de competências e as suas necessidades de aprendizagem.

Neste quadro de referência, quem evidencia um défice de competências tende a ser representado como incompetente e quem é incompetente não é capaz de competir, sendo, consequentemente, incapaz de progredir. E é aqui que os educadores profissionais podem mais facilmente, e congruentemente, vir a construir uma nova identidade profissional, certamente mais afastada da

educação enquanto processo democrático e justo de humanização dos seres humanos e de transformação da economia, da sociedade e da cultura, para assumirem o perfil de promotores e gestores de capital humano, de competências individuais flexíveis e ajustáveis, orientadas para a empregabilidade e, sobretudo, para a excelência empreendedora, competitiva e mensurável. No limite serão já novos técnicos da individualização das qualificações, mentores, líderes de processos de aprendizagem altamente eficazes e diferenciadores, treinadores de habilidades avançadas sujeitos a métricas rigorosas e a um mercado de aprendizagem altamente competitivo e seletivo em termos de acesso, testocratas infatigáveis. Recrutados, no futuro, não maioritariamente nas faculdades ou institutos de educação, mas antes de entre profissionais oriundos do mundo empresarial – agora tomado como arquétipo institucional do treinamento de competências competitivas e adaptáveis, de feição adhocrática –, com formações de base as mais diversas, associadas a experiências de inovação e de empreendedorismo socialmente reconhecidas, a personalidades carismáticas do mundo dos negócios e a exercícios de liderança comprovada, atuarão em sistema de alternância, frequentemente entre a academia e a economia, através de vastas equipas de colaboradores e de sistemas e produtos de aprendizagem patenteados. Tudo, na sua ação, tenderá a ser efêmero, sujeito a mudanças constantes ou, como observou Richard Sennett (2001), orientado sob o lema de “nada de longo prazo”. A constante será a competitividade, e já não a solidariedade, o estado de prontidão, um alto grau de assertividade e uma alta performance, uma socialização de tipo meritocrático. Combater lacunas e desfasamentos de competências, descobrir e desenvolver talentos, promover mentalidades empreendedoras, captar investimentos inteligentes e favorecer a inteligência digital, serão prioridades da ação qualificadora.

Concluindo: algumas questões éticas e políticas na ação educativa dos profissionais

O cenário antes esboçado parecerá, a muitos, exageradamente pessimista e, no entanto, ele resultou da observação das atuais tendências e de uma leitura atenta das orientações dimanadas da União Europeia, de entre outras instituições internacionais. O mercado da aprendizagem individual e competitiva encontra-se em processo de constituição e de disseminação, é apresentado como alternativa eficaz às escolas e aos professores, aos educadores profissionais e à pedagogia, aos objetivos do desenvolvimento e do aperfeiçoamento humanos, à educação popular e comunitária. De uma forma ou de outra, todos estes referenciais surgem, agora, associados a grandes narrativas, a uma modernidade

de tipo sólido, a ideais iluministas, ao Estado-providência e a políticas sociais do passado, elementos considerados genericamente ultrapassados face às exigências do capitalismo financeiro e da revolução digital.

Competir para progredir é a nova máxima pedagógica, tal como a adaptação funcional aos imperativos da competitividade económica tende a ser apresentada como condição para alcançar a inclusão social dos indivíduos excluídos ou considerados em risco de exclusão, assim ignorando relações de poder e desigualdades sociais, a erosão da democracia e da cidadania, abdicando de objetivos mais ambiciosos de transformação social. A referida agenda, já em curso de realização, dotada de importantes instrumentos de legitimação e, nalguns casos, já transformada em doxa, possui amplos recursos para a sua efetivação e emerge como nova hegemonia, confronta os educadores com problemas sérios e com dilemas profissionais, ético-políticos e morais inéditos. No limite, põe à prova a sua necessidade e continuidade.

Com efeito, a promoção de uma pedagogia empreendedora, utilitarista e competitiva não apenas interpela as ciências da educação e o próprio conceito de educação como, talvez, possa vir a passar melhor sem estas. Circunstância em que novas profissionalidades serão exigidas e construídas e uma radicalmente distinta formação inicial e contínua poderá optar por uma cultura empresarialmente impregnada e associada à racionalidade económica, ao talento, à inovação e à meritocracia em ambientes de competição, concedendo protagonismo a abordagens qualificacionistas sujeitas a programas de socialização precisos, a métricas rigorosas de empregabilidade e produtividade, pondo termo a certos debates filosóficos e educacionais. A identificação das “melhores práticas”, uma maior atenção à captação e projeção de talentos passíveis de emulação, mais testes e evidências empíricas, maior competição entre setores públicos e privados, mas desde logo igualmente no interior do domínio público, parcerias e contratos, edificarão uma pedagogia técnico-instrumental centrada em programas eficazes de treinamento, livres dos constrangimentos teóricos, conceituais e ético-políticos que as ciências da educação ainda parecem carregar consigo.

As instituições de formação admitem, levam a sério estas transformações, adotam um programa de investigação e de educação suficientemente realista e crítico? Ou prosseguem indiferentes às mudanças, seja por inércia, seja por falta de capital teórico, por excesso de normativismo e de prescrição metodológica e técnica, ou seja, finalmente, por opção política e ideológica? Por vezes regista-se uma preocupante tendência para a adesão às novas agendas qualificacionistas e instrumentais aqui submetidas a crítica, um certo seguidismo face às orientações e aos discursos da União Europeia, da OCDE, de certos *think tanks*, dessa feita despolitizando a educação, desintelectualizando a formação, submetendo a investigação aos temas da moda e a critérios heterónomos de relevância.

Em qualquer caso, o ideal de formador empreendedor tenderá a coincidir com o empreendedor economicamente bem-sucedido que, através do seu exemplo inspirador, das suas experiências de sucesso e dos seus modos de agir, poderá passar a ser reconhecido como mestre, líder, mentor, ou mesmo como “coach” de habilidades comportamentais e técnicas, dentro e fora dos contextos de trabalho. Situação em que as teorias económicas e de gestão, a par das ciências cognitivas e comportamentais, entre outras, representarão alternativas preferíveis às perspetivas educacionais e às teorias pedagógicas, com os seus debates considerados intermináveis e inconclusivos. As didáticas implícitas aos desempenhos performativos desejados, de tipo digital e a distância, a produção e comercialização de conteúdos de aprendizagem, os jogos e as simulações, os ambientes virtuais, ganharão protagonismo à medida que passarem a adaptar-se mais e melhor aos interesses, estilos e ritmos das aprendizagens individuais, sendo objeto de prescrições e, mais raramente, de elaborações por parte dos profissionais. Em parte, note-se, esta realidade já existe, confrontando os diplomados em ciências da educação, as instituições de formação e a investigação neste campo com problemas nunca antes sentidos.

Como estão os diplomados em ciências da educação a viver estas mudanças? Quais são os sinais visíveis no terreno da ação educativa? Que impactos no mercado de trabalho e em termos de desempenho profissional? Os diplomados em ciências da educação fazem a diferença, ou alguma diferença substantiva, nos distintos lugares e processo educativos em que intervêm ou tendem para uma adaptação mais ou menos isomórfica relativamente ao ambiente técnico-instrumental aqui descrito e, em tal caso, arriscam-se a ser ultrapassados por outros profissionais fora do universo da educação? Ou preferem insistir em que nada de substancial mudou, em excecionalismos nacionais, locais ou institucionais? Assumem, reconstroem e reforçam referências educativas e ético-políticas que representam como suas e como específicas da sua profissionalidade, adotam processos híbridos e situações de compromisso, apropriam saberes e recontextualizam métodos e práticas de outros profissionais com quem trabalham ou com quem disputam o mercado de trabalho, ou, em alternativa, limitam-se a incorporar valores e disposições que lhes são alheios e estranhos, já eventualmente em situação de cooptação e de perda progressiva da sua identidade como educadores? Como se posicionam em face das tensões crescentes entre a racionalidade económica e instrumental em torno das qualificações e das competências como ferramentas de competitividade, por um lado, e as agendas de desenvolvimento humano substantivo, de democracia e de justiça social, de solidariedade e cooperação, por outro lado?

As questões são de enorme relevância investigativa, mas ainda de maior importância e urgência em termos educacionais e profissionais. A menos que já tenhamos optado, de forma obediente e diligente, por um perfil técnico-racional

de diplomado em ciências da educação enquanto especialista em capital humano, engenheiro da formação, indutor ou treinador da excelência competitiva, educometrista, terapeuta de lacunas e défices de qualificações e competências. Ou seja, que tenhamos caído numa “instrumentalidade incontrolada” (Correia, 1998, p. 19). Mas, em tal caso, não haveria como justificar a realização de mais um congresso de ciências da educação, nem sequer a invocação do conceito de educação. Factos que por si só não me tranquilizam, mas que, sem dúvida, reforçam a minha esperança de que seremos capazes de fazer aquilo que é nossa obrigação fazer: uma educação como contribuição incontornável para a leitura crítica do mundo, como contributo para a sua transformação, mais democrática e mais justa, enquanto processo de humanização dos seres humanos, com ciência e com consciência, como lembrou Edgar Morin (1982), sem desânimos nem desistências, com a clareza ético-política de quem sabe quem é, onde está, a favor do que está, e para onde quer ir.

Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2005). *Educación Permanente. La Dialéctica entre Opresión y Liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "Sociedade da Aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2015). Aprender a ser un recurso humano útil: crítica desde la perspectiva gelpiana. In Lima, Licínio C., Massot, Inês, Marzo, Ángel, Borox, Paqui, Aparicio Guadas, Pep. *Estrategias europeas de aprendizaje permanente, ciudadanía y perspectiva gelpiana* (9-23). Valência: Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi.
- Lima, Licínio C. (2016). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar em Revista*, 61, 143-156.
- Lima, Licínio, Azevedo, Mário, Catani, Afrânio (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. *Avaliação*, 13, (1), 7-36.
- Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Morin, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Piussi, Anna Maria (2015). Por una nueva civilización de relaciones. Orientaciones para repensar la educación permanente. In Berberán, Marina & Llopis, Iolanda (Orgs.), *Nuevos Contextos y Prácticas en la educación Permanente: mujeres y hombres en el cotidiano educativo* (15-37). Xàtiva. Ediciones del Instituto Paulo Freire.
- Sanz Fernández, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Sennett, Richard (2001). *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

União Europeia (2000) – Commission of the European Communities. *Commission Staff Working Paper. A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas: SEC(2000)1832. Retirado de: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.

União Europeia (2009) – Council of the European Union. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Bruxelas: (2009/C 119/02). Retirado de: <http://eur-lex.europa.eu>.

Weber, Max (1973). *O político e o cientista*. Lisboa: Presença.

Programa Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades

15 DE NOVEMBRO 2018

Sessão de abertura

Teresa Medina (Comissão Organizadora)

Tiago Neves (SPCE)

António Magalhães (Diretor Departamento CE FPCEUP)

Luísa Faria (Diretora da FPCEUP)

Conferência de abertura

José Alberto Correia (U. Porto)

Painel Saberes em Ciências da Educação

Manuel Matos (U. Porto)

Luís Miguel Carvalho (U. Lisboa)

Maria Neves (U. Lusófona)

Painel Percursos e Processos de Formação

Sofia Silva (Diplomada U. Madeira)

Carla Lopes Pinto (Diplomada U. Aberta)

Ivo Fernandes (Estudante U. Porto)

Mariana Nogueira (Diplomada U. Lisboa)

16 DE NOVEMBRO 2018

Painel Contextos de Intervenção

Carmen Cavaco (U. Lisboa)

Lurdes Nico (U. Évora)

Carlos Nogueira Fino (U. Madeira)

Amélia Lopes (U. Porto)

Painel Profissionais

Luísa Lebres Aires (U. Aberta)

Henrique Vaz (U. Porto)

Conceição Antunes (U. Minho)

Rui Canário (U. Lisboa)

Luís Alcoforado (U. Coimbra)

Conferência de encerramento

Licínio Lima (U. Minho)

Sessão de encerramento

João Caramelo (Comissão Organizadora)

António Gomes Ferreira (Comissão Organizadora)

Bravo Nico (Comissão Organizadora)

Maria Alexandra Gomes (Comissão Organizadora)

Comissão Organizadora do Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades

António Gomes Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Coimbra

António Magalhães

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

António Teixeira

Departamento de Educação e Ensino a Distância – U. Aberta

Bravo Nico

Departamento de Pedagogia e Educação – U. Évora

Fernando Gonçalves

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação – U. Algarve

João Caramelo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

Manuela Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

Maria Alexandra Gomes

Instituto de Educação – U. Minho

Natália Alves

Instituto de Educação – U. Lisboa

Nuno Fraga

Departamento de Ciências da Educação – U. Madeira

Teresa Medina

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – U. Porto

Maria João Antunes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
– U. Porto / Secretariado Executivo

Comissão de Honra do Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades

Agostinho Ribeiro

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Albano Estrela

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa

Ana Benavente

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
/ Universidade Lusófona

António Nóvoa

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa

António Simões

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Coimbra

Bártolo Paiva Campos

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Carlos Nogueira Fino

Departamento de Ciências da Educação / Universidade da Madeira

Helena Araújo

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Isabel Alarcão

Departamento de Educação / Universidade de Aveiro

Jesus Maria Sousa

Departamento de Ciências da Educação / Universidade da Madeira

João Barroso

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa

João José Matos Boavida

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Coimbra

João Pedro da Ponte

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa

José Alberto Correia

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

José Augusto Pacheco

Instituto de Educação / Universidade do Minho

Laura Fonseca

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Licínio Lima

Instituto de Educação / Universidade do Minho

Luiza Cortesão

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Maria das Dores Formosinho

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Coimbra

Maria Teresa Estrela

Instituto Educação / Universidade de Lisboa

Manuel Ferreira Patrício

Departamento de Pedagogia e Educação / Universidade de Évora

Manuela Terrasêca

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Natércia Pacheco

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Nicolau Vasconcelos Raposo

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Coimbra

Paulo Dias

Departamento de Educação e Ensino a Distância / Universidade Aberta

Rosa Nunes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade do Porto

Rui Canário

Instituto de Educação / Universidade de Lisboa

Vítor Trindade

Departamento de Pedagogia e Educação / Universidade de Évora

