

CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO 1º CONGRESSO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO*

José Alberto Correia

Em nome da Comissão Organizadora e em meu nome pessoal queria agradecer a vossa presença neste congresso e o inestimável contributo que deram para a sua realização.

Entendeu por bem a Comissão Organizadora deste congresso convidar-me para proferir a comunicação inaugural dos trabalhos que agora iniciamos. Trata-se de uma tarefa que, embora nos honre e gratifique, não é fácil.

Para alguém que, como nós, está profissional e, mesmo militantemente envolvido na licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto, não é, com efeito, fácil escapar à tentação, eventualmente justa, de enaltecer a sua imprescindibilidade social. Sabemos, por outro lado, que as experiências pedagógicas e científicas que se desenvolvem nos espaços relativamente marginalizados dos sistemas são sempre indutoras de graus de envolvimento acrescidos; sabemos que elas são produtoras de disposições argumentativas em que, mais do que os desafios que essas experiências anunciam se procura realçar a eficácia dos seus resultados.

* Discurso proferido na abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação – Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais –, realizado em 1996 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e publicado nas actas do mesmo (1998, 15-28).

** Universidade do Porto
CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal) e Presidente da Comissão Organizadora do Congresso.

Como se sabe é esta a situação das licenciaturas em Ciências da Educação. Nas instituições universitárias que as acolheram e promoveram são mais toleradas do que integradas e nas relações com os responsáveis pelo sistema educativo conviveram sempre com tendências para uma marginalização que, por vezes, atingiu as proporções do verdadeiro escândalo científico e pedagógico.

Para procurar escapar a estas tendências, não nos propomos agora glorificar as licenciaturas em Ciências da Educação, mas antes inseri-las nas ambiguidades constitutivas da própria cientificidade em educação e do seu reconhecimento institucional. Penso que esta trajectória reflexiva, embora nos afaste, pontualmente, da problemática em debate neste congresso, é importante, não só para que possamos contextualizar e tematizar esta problemática, como também para sermos capazes de «transformar» as tendências para a marginalização das licenciaturas em vantagens acrescidas.

Vamos, por isso, dividir esta comunicação em duas grandes partes.

Na primeira, procurar-se-á «situar» a criação das licenciaturas em Ciências da Educação no terreno ambíguo onde se constroem e dissimulam as intenções que presidem à criação da cientificidade e onde se estruturam os mecanismos da sua apropriação social.

A contextualização da cientificidade em educação na relação que ela mantém com o seu próprio objecto: a educação, os «discursos e as ideologias educativas», os «saberes sábios» e os «saberes profanos», as relações entre o educativo e o não educativo, isto é, no terreno pantanoso onde hoje se constroem os sinais de porvir da educação e das sociedades, constitui a preocupação central do segundo momento da nossa reflexão.

Habermas (1987), depois de realçar que a Ciência mantém sempre «uma referência latente à acção» que retroage sobre ela, admite, não só que o interesse é constitutivo da ciência, mas também que as configurações que ele adquire estão intimamente relacionadas com as opções teórico-metodológicas de cada um dos domínios científicos. Em sua opinião, é a inserção dos saberes teóricos no interesse que explica «o facto das explicações causais [...] (dominantes nas Ciências da Natureza, ou Ciências empírico-analíticas) poderem ser transformadas num saber prático» (*ibid.*: 97). Embora estes dois tipos de ciências procurem produzir saberes nomológicos, a verdade é que enquanto que o saber técnico, característico das Ciências da Natureza, conduz à formulação de

um conjunto de prescrições que se impõem aos actores sociais, o saber prático só se exerce através de uma autocompreensão transmitida, isto é, está irremediavelmente ligado aos sistemas clássicos de formação.

Para Habermas, o projecto de uma ciência social crítica, está, por sua vez, intimamente relacionado com a atribuição de um interesse *emancipatório* a um conhecimento que se constrói num processo de compreensão partilhada e autoreflexiva da acção transformadora e dos seus constrangimentos.

Estas considerações de Habermas parecem-nos particularmente relevantes para pensarmos a cientificidade em educação, na medida em que as peripécias e os debates epistemológicos que pautaram a sua trajectória histórica tiveram sempre subjacentes modalidades distintas de definir as relações entre formações teóricas e acção educativa, podendo, por isso, ser analiticamente referenciadas às intencionalidades técnica, prática e emancipatória descritas pelo autor.

Embora o momento forte da formulação do primeiro pedido de cientificidade em educação possa ser historicamente localizado em meados do séc. XIX, vai ser, como realça Avanzini (1987: 15), só no final deste século que se assiste a «uma desvalorização da abordagem doutrinal e [...] ao [consequente] recuo progressivo da noção de pedagogia em benefício da noção de Ciência da Educação». Independentemente, da reabilitação semântica que posteriormente foi feita da noção de pedagogia para a associar à pedagogia experimental, a verdade é que o recuo da abordagem doutrinal em educação pode ser associado ao desejo «de melhor compreender os processos educativos para melhorar o seu funcionamento», ou seja, ao desejo de promover uma intencionalidade técnica apoiada numa explicação eficiente dos sistemas e processos educativos.

Apesar de ter privilegiado a intencionalidade técnica como instrumento de acesso a racionalização das práticas educativas e a experimentação como meio de aceder à objectividade, a cientificidade em educação nem se viu reconhecida como uma disciplina universitária consistente, nem se constitui como um referente privilegiado na estruturação dos sistemas educativos e dos saberes dos profissionais de educação.

Até ao final da 2ª Guerra Mundial, como realça ainda Avanzini (*ibid.*: 29), a Ciência da Educação ou a Pedagogia mantinha uma posição marginal na vida universitária e o seu estatuto era «frequentemente suspenso e subordinado à influência de alguns universitários».

Por sua vez, e segundo António Nóvoa (1991: 171), foi o Movimento da Escola Nova que, desde o início do século desempenhou um papel central como referente simbólico na produção de «um conjunto de conhecimentos e de princípios, culturais e científicos, que vão deter um forte poder de atracção para a definição dos professores como profissionais [...]».

A explosão quantitativa da investigação educacional que se verificou nas duas primeiras décadas dos trinta gloriosos anos que se seguiram ao fim da 2ª Guerra Mundial, não trouxe transformações qualitativas a esta situação.

Ora, a conflitualidade entre o Movimento da Pedagogia Experimental e o Movimento da Escola Nova, que marcou este primeiro momento da construção da cientificidade em educação, não é apenas uma conflitualidade epistemológica incidindo sobre a eficácia cognitiva das metodologias preconizadas, nem apenas uma conflitualidade entre projectos pedagógicos divergentes.

Na realidade, a Pedagogia Experimental distingue-se do Movimento da Escola Nova não tanto pela ênfase acrescida que ela atribui à «objectividade» e à «cientificidade», mas mais pelo facto desta objectividade e cientificidade se sustentarem em projectos de nacionalização educativa diferentes; a Pedagogia Experimental estrutura-se na busca de uma normatividade e tecnicidade fundamentadoras de tecnologias educativas, o Movimento da Escola Nova, por sua vez, atribui uma ênfase acrescida a uma intencionalidade prática apoiada na figura do educador informado. A ciência que a Pedagogia Experimental procura construir aproxima-se assim, pela sua intencionalidade das Ciências empírico-rationais enquanto que o projecto científico inscrito nalgumas das correntes do Movimento da Escola Nova se aproxima da intencionalidade das Ciências Histórico-hermenêuticas ou das Ciências da Acção. Finalmente, os projectos científicos protagonizados por Montessori e, em certa medida, por J. Dewey aproximam-se das Ciências Críticas pelo interesse emancipatório que eles atribuem ao conhecimento. Dewey faz depender o interesse e a validade do conhecimento da sua contribuição para a construção de uma democracia amplamente participada. Por sua vez, a «pedagogia científica» de Montessori não é uma ciência para os pedagogos, que parta de ideias preestabelecidas sobre a psicologia da criança, mas uma ciência dos pedagogos cujo método, segundo as suas próprias palavras, «nos permite libertar a criança para descobrir a sua verdadeira psicologia»; a cientificidade é, neste caso, sinónimo de

emancipação que se sustenta não num educador informado, mas num educador transformador.

A conflitualidade entre intencionalidade técnica, prática e emancipatória vai estruturar também o debate epistemológico dos diferentes projectos de construção da cientificidade em educação que se desenvolveram no final da década de 1960.

Como se sabe, a crise dos sistemas educativos por esses anos, contrastou com um crescimento relativamente estável das décadas precedentes, e contribuiu decisivamente para que a cientificidade em educação conquistasse um estatuto relativamente estável em algumas das universidades europeias, estreitasse as suas relações com os sistemas de formação contínua de professores e estabelecesse relações regulares com as instâncias centrais de gestão dos sistemas educativos, nomeadamente através da sua contribuição para o desenvolvimento das reformas educativas.

A integração da cientificidade em educação na instituição universitária faz-se, como reconhece Mialaret (1990: 89-90), pela porta da crise de Maio de 68.

Se nos referenciarmos aos critérios que, segundo a discutível opinião de Thomas Khun (1983), definem a maturidade científica de um determinado ramo do saber, ter-se-á de reconhecer que esta integração não resultou do reconhecimento desta maturidade nem tão pouco a consolidou. A «comunidade científica» foi, com efeito, atravessada por uma profunda conflitualidade interna que não se exprimiu apenas através da «tradicional» dicotomia entre as escolas sociológicas e as escolas psicológicas. Ainda no final dessa década de 1960 desenvolveram-se no interior da comunidade científica um conjunto de práticas de investigação que, além de questionarem a divisão epistemológica do trabalho entre a Sociologia e a Psicologia da Educação, anunciavam também a possibilidade da investigação se articular com as práticas educativas segundo uma intencionalidade diferente da intencionalidade técnica e da intencionalidade prática. Referimo-nos, nomeadamente, aos trabalhos desenvolvidos por um conjunto de correntes que se estruturaram em torno da Análise Institucional, da Sociopsicanálise Institucional, bem como as correntes da Pedagogia Institucional que se desenvolveram a partir do Movimento Freinet sob a influência da Psicoterapia Institucional com sede na instituição psiquiátrica.

Ao romperem com a tradicional dicotomia entre o individual e o social, estas correntes ou «escolas científicas» não se limitaram a «introduzir» o grupo

em contexto de formação como objecto novo no campo da cientificidade em educação. Para além de terem contribuído decisivamente para uma renovação conceptual e epistemológica das formações disciplinares com quem eles mantinham relações privilegiadas, ao desenvolverem dispositivos de investigação que, em geral, se confundiam com dispositivos de intervenção e formação, elas contribuíram também para uma reconceptualização das relações entre saberes teóricos e saberes práticos, a qual já tinha sido anunciada pelo Movimento da Escola Nova, nomeadamente por Montessori e Dewey.

Ao atribuírem, finalmente, um importante papel epistemológico aos discursos que os actores produzem sobre as suas práticas, encarando-os como dimensões estruturantes de uma acção cujo sentido ecológico se procurava restituir, estas correntes contribuíram também para que se reconhecesse que a pertinência do trabalho de Paulo Freire em tomo do conceito de «conscientização» não se limita ao domínio da alfabetização de adultos ou aos países do terceiro-mundo, mas incorpora uma intencionalidade emancipatória inscrita nas práticas investigativas e formativas preocupadas com o desenvolvimento da flexibilidade partilhada.

Neste final da década de 1960, a conflitualidade interna à comunidade científica foi exteriorizada através de uma outra que, também ela, incide sobre a definição dos interesses que presidem à produção da cientificidade.

Na realidade, as Reformas Educativas que então se desenvolveram, apesar de terem contribuído para uma revalorização simbólica da contribuição da investigação para a transformação das práticas, foram também responsáveis pelo reforço de duas importantes tendências que marcaram decisivamente a cientificidade em educação. Em primeiro lugar, elas foram responsáveis pelo reforço e «naturalização» das tendências que definiam as relações entre teoria e prática no registo de uma instrumentalidade técnica que suportasse a decisão política e a adaptação dos professores às mudanças propostas. Em segundo lugar, elas contribuíram decisivamente para a complexificação dos sistemas que definiam a legitimidade científica dos saberes educativos e para o seu «deslocamento institucional» do interior da comunidade científica para o terreno difuso onde emerge a figura do técnico ou do *expert* em educação.

Ora, esta nova figura que se situa a meio caminho entre o investigador e o político, não se limita apenas a revalorizar o saber tecnológico, como saber de

mediação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, mas interfere na definição da legitimidade dos saberes que ele é suposto mediar. A sua revalorização está, com efeito, intimamente relacionado com a desagregação do saber educativo em saber científico, saber tecnológico e saber prático e com a relativa cristalização institucional das instâncias de produção destes saberes que tenderam a especializar-se e a estruturar-se de acordo com lógicas específicas e irreduzíveis entre si.

Em Portugal, a construção da cientificidade nesta segunda metade do século XX, apesar de ter sido influenciada pelos ritmos e pelas especificidades nacionais, foi também profundamente marcada pela figura do técnico ou do *expert* em educação e pela conflitualidade, muitas vezes ocultada, entre as diferentes intencionalidades que a estruturam.

Rui Grácio na conferência inaugural no 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, depois de assinalar que a «pesquisa científica como instrumento ancilar das decisões educativas parecia fora do quadro mental dos decisores, pelo fim dos anos 40» (1991: 16), põe em realce o facto de ainda no final dos anos 1950 não existir «um movimento consistente de investigação e de reflexão psicopedagógica; nem sequer [...] [se pode] falar de pesquisas isoladas, prosseguidas com alguma continuidade» (*ibid.*:16).

Embora a problemática do «ensino universitário das ciências pedagógicas» seja objecto de alguma reflexão promovida pelo Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, a verdade é que, neste início da década de 1960, o impulso dado à investigação educacional tem de ser associado à criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa que, sendo de origem governamental, manteve sempre relações tensas com o poder político.

Neste final da década de 1960, a cientificidade da educação estava, assim, excluída da instituição universitária e fazia depender a sua pertinência da figura do planificador em educação cuja legitimidade não dependia tanto da cientificidade atribuída aos seus saberes, mas mais da sua eficácia instrumental e da sua capacidade simbólica em assegurar a desinstrumentalização ideológica do processo de modernização do sistema educativo, então encetado. A pertinência cognitiva da cientificidade em educação não é assim anterior à sua pertinência tecnológica, mas parece ser, pelo contrário, determinada por esta. A criação e posterior desenvolvimento das licenciaturas em ensino no início da década de

1970 constituiu um importante marco simbólico no reconhecimento da relevância académica da cientificidade em educação. No entanto, deste reconhecimento não resultou, nem tão pouco implicou, um correspondente reconhecimento no que se refere à sua relevância científica. Na realidade, as licenciaturas em ensino ao intervirem apenas na formação inicial de professores são acompanhadas pela produção de disposições para a valorização da intencionalidade prática dos «saberes científicos» em educação que, deste modo, tendem a ser distribuídos sob a forma de suportes didácticos subordinados à transmissão dos «verdadeiros» saberes científicos.

A tecnologização da cientificidade em educação, apesar de ter sido seriamente questionada na segunda metade da década de 1970 pelo aparecimento das figuras do «militante pedagógico» ou do *expert crítico*, que retiravam a sua legitimidade nas referências, por vezes difusas a um Movimento da Escola Nova mistificado pelo realce atribuído às suas dimensões emancipatórias e críticas, não foi abalada no interior da instituição universitária. O reconhecimento da cientificidade em educação continuou a estar dependente da sua instrumentalidade, ou afirmou-se de uma forma ambígua pelo facto do campo educativo se ter constituído como um objecto empírico de outras ciências sociais e humanas cuja cientificidade foi, entretanto, reconhecida.

As Ciências da Educação só o foram porque eram aplicáveis: aplicáveis instrumentalmente ou objecto de uma aplicação cognitiva de outros ramos do saber.

Ora, a criação das licenciaturas em Educação na década de 1980, embora não visasse a criação de uma alternativa a esta instrumentalidade, constitui uma importante referência simbólica potencialmente crítica do instrumentalismo reinante.

Em primeiro lugar, essas licenciaturas, por escaparem ao controlo directo do poder político e as exigências de um didactismo que, por vezes, se confunde com um praticismo acrítico, potenciam a criação de um espaço de investigação legítimo e potencialmente crítico e emancipatório.

Por outro lado, o facto de elas serem procuradas não só por profissionais com uma longa e rica experiência no campo da educação formal, mas também por profissionais intervenientes no domínio da educação não formal, demonstra bem que, no actual contexto, a relevância socioepistemológica da cientificidade em educação não se confunde com a sua pertinência para a formação técnico-didáctica de professores.

Finalmente, a existência de um conjunto de solicitações para que o plano de estudos da licenciatura se não referencie demasiadamente à problemática da educação da criança, contribui para que a cientificidade em educação se «alargue» decisivamente para outros campos de intervenção que, embora sejam, por vezes, «estruturados» pela «intuição e militância pedagógica» ou pela transposição «acrítica» de tecnologias de intervenção desenvolvidas na educação formal, é particularmente sensível ao desenvolvimento do sentido crítico da formação.

Embora não detenham o exclusivo do interesse emancipatório no campo da educação, cuja tradição, como se sabe em Portugal se estruturou em torno de movimentos pedagógicos, nomeadamente em torno do Movimento da Escola Moderna, e em tomo da figura do *expert crítico* a que já fizemos referência, ter-se-á de reconhecer que as licenciaturas em Ciências da Educação podem corporizar no campo educativo em Portugal uma das missões esquecidas da universidade, a saber: o exercício de uma função social crítica referenciada sempre ao aprofundamento da cidadania.

Alguns dos dispositivos construídos e accionados na gestão pedagógica destas licenciaturas poderão, por sua vez, antecipar modalidades de definir alguns dos problemas que se perfilham no horizonte das universidades cuja massificação deve ser estrategicamente utilizada como um instrumento de construção de uma nova cidadania.

Dirigidas para um público escolarmente heterogéneo, onde convivem profissionais da educação com outros trabalhadores sociais e alunos que seguiram uma trajectória escolar «normal», estas licenciaturas ao encararem esta heterogeneidade, não como um obstáculo, mas como um recurso imprescindível ao trabalho de formação, constróem, no campo pedagógico, respostas antecipadas aos desafios sociais colocados pela democratização da universidade.

Por outro lado, ao institucionalizarem mecanismos de selecção dos candidatos onde se atribui uma grande importância à análise do seu *curriculum vitae*, ao preverem a possibilidade dos alunos serem creditados em determinadas áreas de formação de acordo com a sua experiência escolar e profissional anteriores, ao implementarem modos de trabalho pedagógicos indutores de uma reflexão crítica sobre as experiências anteriores, as licenciaturas em Ciências da Educação, procuram promover um reconhecimento dos saberes e das experiências dos seus destinatários, com que inevitavelmente se confrontará uma

universidade cada vez mais procurada por um público cujas experiências escolares alternam com experiências de trabalho mais ou menos longas.

Finalmente, os trabalhos de investigação e de intervenção que os alunos desenvolvem nos seus locais de trabalho, bem como a ênfase que se atribui às dimensões interventivas do trabalho de formação, sugerem que o trabalho de formação profissional nem sempre se deve limitar a formar para uma profissão: Ele tem de intervir na formação da própria profissão da mesma forma que a Universidade tem de participar na redefinição das profissões e do trabalho ao implicar-se cada vez mais na formação profissional contínua e na prestação de serviços à comunidade.

São estas dimensões interventivas da cientificidade em educação que gostaríamos de realçar na terceira e última parte da nossa comunicação onde nos debruçaremos sobre as relações que esta cientificidade mantém com o seu objecto.

Uma das propriedades mais relevantes da reflexão educativa é o facto de ela ter por objecto um objecto que nunca é dado uma vez por todas, mas um objecto que incorpora sempre um projecto de transformação, que incide simultaneamente sobre as práticas e os jogos de intenção que aí se desenvolvem, que nos remetem para «discursos» que procuram qualificar-se pela sua cientificidade e que, simultaneamente se desqualificam nesta cientificidade. Por isso, a reflexão educativa situou-se sempre na interface, como hoje se diz, ou no «entre»: entre o «saber sábio» e o «saber profano», entre a lógica da reprodução e a lógica da emancipação, entre a técnica e a praxis, entre a ciência e a fábula, em suma, para utilizarmos uma nova linguagem mais actualizada, a reflexão educativa situou-se sempre entre a razão e a paixão. Paradoxalmente, e como já sugerimos, quando ela se estruturou na valorização de um dos termos deste sistema de dicotomias negou a pertinência do outro, o que, paradoxalmente também a impediu de realizar o propósito que ela se atribuía e a justificava.

Os desafios que se colocam as Ciências da Educação derivam, em grande parte, da necessidade de elas gerirem a sua conflitualidade constitutiva que é também a conflitualidade do seu objecto e das relações que ela mantém com ele. Não são, portanto, desafios novos, mas desafios que adquirem configurações sempre novas em função dos diferentes contextos históricos e cuja compreensão nos remete sempre para estes contextos históricos.

Um primeiro desafio, que é simultaneamente um óbice ao desenvolvimento da cientificidade e uma das suas vantagens acrescidas, reside no facto de os diferentes enunciados sobre a educação não serem necessariamente enunciados diferentes, produzidos sobre um mesmo objecto, mas enunciados produzidos sobre objectos diferentes. Ao mesmo tempo que é um objecto indefinível, a educação é um objecto relativamente ao qual todos se sentem «autorizados» a emitir juízos que tendem a ser totalizantes; cada um de nós reconhece-se nas suas experiências educativas que, sendo tendencialmente globalizantes e singulares, nos autorizam a reconhecer a educação nessas experiências educativas e, a emitir juízos «autorizados» sobre as experiências educativas dos outros. É neste contexto que se pode admitir, com Hameline (1986: 202), que se a educação é a «a coisa menos conhecida e a mais mal conhecida é precisamente porque ela é a coisa mais conhecida, a melhor conhecida... e de todos».

Os «discursos científicos» sobre a educação não são, por isso, discursos sobre um objecto que exista independentemente deles. Eles são discursos sobre outros discursos produzidos a propósito da educação que, não possuindo uma «autoridade» que lhe seja previamente reconhecida, terão de disputar, partilhando sempre, a sua legitimidade.

Nas últimas duas décadas, parece ter-se reforçado esta tendência para se reconhecer a legitimidade dos enunciados educativos proferidos pelos actores sociais que não estão profissionalmente envolvidos no campo educativo, isto é, parece ter-se reforçado a tendência para a «desprofissionalização» do pedagógico.

A actual crise dos sistemas educativos ocidentais parece ser hoje de tal forma profunda que questiona não só a escolarização, mas também a «razão pedagógica» e os princípios de justiça que a legitimavam. Ela parece questionar as modalidades modernas de se pensar e de praticar a educação.

A escola, cujo sentido se tinha construído através da sua integração num sistema educativo nacional, parece, com efeito, ser hoje solicitada a permeabilizar-se simultaneamente a circunstâncias transnacionais e a circunstâncias locais. Por sua vez, o princípio da igualdade de oportunidades como princípio de justiça privilegiado na construção da escolarização e na denúncia dos seus fracassos, parece hoje tender a ser substituído por sistemas compostos e instáveis de justificação que, escapam ao controlo de qualquer planificação centralizada, apelam à construção de consensos locais, e tornam a Escola Pública mais per-

meável ao privilégio daqueles que já têm o privilégio de ocultarem os seus interesses privados fazendo-os coincidir com o interesse público da educação.

Submetida a um conjunto de tendências contraditórias, a escola pública, se se quiser atenta às circunstâncias locais e transnacionais sem abandonar o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, tem de se recriar apoiando-se em saberes e figuras pedagógicas inéditas e dotadas de uma nova expertise. Uma expertise que seja capaz de promover uma acção local que se pense globalmente e que seja capaz de promover a justiça e a igualdade privilegiando aqueles que estão privados do privilégio de ocultarem os seus interesses privados exprimindo-os na linguagem e na lógica do interesse público da educação. Trata-se, obviamente, de saberes e de figuras cuja acção não depende tanto da sua capacidade de aplicarem localmente «uma técnica ou de uma teoria estabelecida [mas da sua capacidade] [...] de construir uma teoria do caso único, uma nova teoria para cada caso» (Touchon, 1992: 103), isto é, da sua capacidade de se tornarem «investigadores no seu contexto prático» (*ibid.*: 103) promovendo uma recomposição de saberes, de lógicas e de interesses contraditórios.

Para além desta «desprofissionalização» do pedagógico que solicita a recriação de um pensamento pedagógico capaz de incorporar nas suas problemáticas algumas das determinantes que lhe eram tradicionalmente extrínsecas, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por um alargamento em extensão do campo pedagógico, que atingiu proporções tais que levou J. Beillerot (s.d.) a admitir que, a pedagogia, a seguir ao sono, se tende a transformar na principal actividade da nossa sociedade.

Embora seja indutor de tendências para a desvalorização social da reflexão pedagógica e, por arrastamento, para a desvalorização daqueles que fazem da pedagogia o exercício da sua profissão, este alargamento do campo pedagógico, ao promover a diluição das fronteiras entre o educativo e o não educativo, pode contribuir também para o alargamento dos espaços potenciais de intervenção de novas figuras profissionais que fazem da gestão crítica das ambiguidades o núcleo central da sua formação e intervenção.

As licenciaturas em Ciências da Educação, ao serem procuradas por um público cujas experiências são particularmente sensíveis aos fenómenos contraditórios a que temos feito referência, constituem um dos espaços privilegiados para uma descoberta e invenção destes saberes e figuras profissionais.

Num trabalho anterior, afirmámos que a estrutura curricular da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto, procurava ser congruente com três preocupações centrais: «promover uma oferta antecipada de formação a novas figuras nos sistemas educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didácticas; aprofundar as valências educativas dos espaços sociais de intervenção dos profissionais de saúde e dos assistentes sociais e promover uma reflexão pedagógica sistematizada nos espaços de educação não-formal». Estou certo que estas preocupações não estão ausentes nas restantes licenciaturas em Ciências da Educação.

Estas preocupações conjugadas com o reconhecimento das ambiguidades constituintes da cientificidade e, com a necessidade de desenvolver as suas valências emancipatórias, para que a escola pública não abdique do propósito de contribuir para o aprofundamento da cidadania, exigem, em nossa opinião, um conjunto de precauções acrescidas no desenvolvimento do trabalho de formação destas novas figuras profissionais.

Em primeiro lugar, este trabalho não pode abdicar do reconhecimento da pertinência dos saberes e das experiências dos seus destinatários. Ele não visa, por isso, acrescentar um conjunto de saberes «científicos» a saberes profissionais e experienciais mais ou menos formalizados, mas procura antes favorecer a análise crítica destes saberes integrando-os em quadros de inteligibilidade que são simultaneamente mais complexos e menos instrumentalizados. Mais do que promover uma pedagogia da acumulação, a preocupação central é a de desenvolver uma pedagogia da recomposição onde o alargamento dos mapas cognitivos dos formandos se articula com o desenvolvimento de disposições que lhes permitam recombinações originais de recursos disponíveis.

Em segundo lugar, este trabalho pedagógico pauta-se pela preocupação de desenvolver as dimensões investigativas do trabalho de formação. Esta opção pedagógica, que é também uma opção epistemológica, não se circunscreve às áreas de formação organizadas explicitamente para promover a aprendizagem da investigação. Ela procura cortar transversalmente todo o curriculum inserindo-se num esforço de construção de quadros de inteligibilidade que não se limitam apenas a promover a leitura crítica dos saberes práticos, mas também a promover o reconhecimento dos limites dos saberes teóricos instalados. A ênfase atribuída ao trabalho de investigação articula-se, por isso, com a preocu-

pação de «evitar a ritualização da produção científica». O entendimento de que o trabalho de investigação, se se quer objectivante, não pode fazer a economia da análise das «subjectividades» que estruturam as práticas dos formandos, apoia-se no reconhecimento que, se a investigação não é capaz de assegurar a transformação das práticas, pode pelo menos contribuir para a produção da «inteligência concreta numa situação concreta» (Berthelot cit. por Benavente, 1992: 27).

A cientificidade em educação e a cientificidade das licenciaturas a ela associadas prefiguram e penso que contribuem para o aprofundamento desta concepção de investigação e de formação. Os docentes, os alunos e os ex-alunos têm consciência de que estas concepções, como refere Ana Benavente (*ibid.*: 27), se jogam na gestão do «equilíbrio entre o reconhecimento institucional e a pertinência social». Ao realizarem este congresso sabem que o trabalho já desenvolvido é socialmente pertinente e esperam que as diferentes instituições que aceitaram o desafio de reflectir colectivamente connosco contribuam para o seu reconhecimento institucional.

Os tempos que se anunciam à educação fazem-nos crer na imprescindibilidade desse reconhecimento. A adesão que encontramos junto da nova equipa do Ministério da Educação faz-nos acreditar que não se repetirão os tempos das reduções arbitrárias e injustificadas dos «numerus clausus»; criam-nos a quase certeza de que os actos falhados que revelam os «esquecimentos» de que os licenciados em Ciências da Educação foram vítimas quando se regulamentava a carreira docente dos professores do ensino não-superior ou quando se definiam as regras da formação contínua de professores, já não constituem uma possibilidade admissível.

Este congresso e a adesão que ele encontrou faz-nos acreditar que o 2º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação já não será apenas um congresso de invenção de espaços sociais de intervenção. Ele será de análise e de descoberta de novas modalidades de uma intervenção profissionalmente reconhecida num conjunto diversificado de espaços sociais: formação de professores, apoio ao desenvolvimento de inovação e de investigação-acção, avaliação de sistemas e programas de formação, formação profissional, animação e formação de adultos, desenvolvimento comunitário, educação para a saúde, educação ambiental, apoio às autarquias para só nos referirmos a alguns dos possíveis domínios onde a sua intervenção pode ser pertinente.

Poderia concluir aqui a minha comunicação que não se quer conclusiva. Não gostaria, no entanto, de deixar de fazer uma referência a algumas personalidades e instituições que, mesmo que indirectamente, são responsáveis pela realização deste congresso.

Em primeiro lugar, gostaria de prestar homenagem a uma figura que, embora já não esteja no nosso convívio, constitui um referente central na construção da cientificidade da educação em Portugal e a cuja coerência cívica, intelectual e ética se referenciam todos os que lutam por uma escola mais democrática e reflexiva. A vida de Rui Grácio confunde-se de facto com a vida das Ciências da Educação em Portugal.

Em segundo lugar, não queria deixar de realçar o importante papel que o Professor Bártolo Paiva Campos desempenhou na implementação da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto e no seu reconhecimento institucional por parte do Ministério da Educação.

Em terceiro lugar, queria expressar a minha gratidão à estrutura do Projecto do Ensino Básico Mediatizado pelo seu apoio activo e profissionalmente competente que nos permitiu vencer as dificuldades resultantes das limitações de espaço. Finalmente, gostaria de agradecer a colaboração activa de todos os colegas que participaram na Comissão Organizadora deste congresso. Em particular ao Henrique Vaz e à Dra. Rosa Nunes que representaram, e de que maneira, o empenhamento dos alunos e ex-alunos, à Dra. Manuela Ferreira como representante dos docentes e, obviamente, aos colegas das Universidades do Minho, Coimbra e Lisboa do que colaboraram connosco como se este congresso se realizasse nas suas Universidades. Uma referência especial à Dra. Helena Araújo que, além de ter assegurado a colaboração activa do Conselho Directivo desta Faculdade, sempre superou as deficiências de coordenação do trabalho que me podem ser imputadas. Tudo o que se passar de positivo neste Congresso e, estou certo que não será pouco, a eles se deve...

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto
E-mail: correia@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- AVANZINI, Guy (1987). *Introduction aux Sciences de l'Éducation*. Lyon: Privat.
- BEILLEROT, Jacky (s.d). *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés-Editora.
- BENAVENTE, Ana (1992). As Ciências da Educação e a inovação das práticas educativas. In Bárto Paiva Campos (Org.), *Decisões nas políticas e práticas educativas*, 21-42. Porto: SPCE.
- GRÁCIO, Rui (1991). Das Ciências da Educação em Portugal: Um testemunho. In *Ciências da Educação em Portugal, Situação Actual e Perspectivas. Actas do I Congresso da SPCE*, 13-21.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Ed. 70.
- HAMELINE, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF.
- KHUN, Thomas (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion (Champs).
- MIALARET, Gaston. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- NÓVOA, António (1991). Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?. In Stephen R. Støer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- TOUCHON, François V. (1992). A qui pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 99.