

pré-graduado deve ser essencialmente um treino “em extensão”, que estimula o cruzamento de várias áreas do conhecimento, ao passo que o ensino pós-graduado deve ser “em profundidade”, numa área mais restrita. Ambos poderiam ter tempos de formação equivalentes, de três a quatro anos, mas com uma grande flexibilidade na escolha de disciplinas, no primeiro caso, enquanto que no caso da pós-graduação o grupo de cadeiras seria muito mais restrito. Este esquema também permitiria uma utilização dos recursos humanos da universidade de uma forma muito mais racional, produtiva e eficiente; os espíritos mais vocacionados para a interdisciplinaridade e para a visão alargada do conhecimento seriam utilizados para o ensino pré-graduado, os outros participariam mais no ensino pós-graduado.

Começamos finalmente a libertarmo-nos de uma herança cultural de isolamento científico, político e social que tem produzido uma situação curiosa e que nos tem dividido em grupos distintos: os que acham que tudo o que vem de fora é melhor e os que pensam que tudo o que é nacional tem de ser protegido a todo o custo. É frequente, no caso dos primeiros, invocar colaborações com grupos estrangeiros para demonstrar a qualidade do seu trabalho. No caso dos segundos, existe sempre o receio de que algo de insubstituível e valioso seja irremediavelmente perdido. É claro que às vezes a razão está de um lado, outras vezes do outro, mas felizmente que, tanto num grupo como no outro, o número dos que acreditam que as ideias e os conceitos fundamentais são sempre simples e podem ser explicados de uma forma clara e precisa tem vindo a crescer, permitindo uma discussão menos obscura dos benefícios do diálogo Eu-Outro.

Finalmente, penso que não constitui uma simplificação exagerada considerarmos que em todo o lado encontramos os que acham que a desordem é um dos passos fundamentais no processo evolutivo, e os que julgam que as modificações devem ser sempre lentas para dar à sociedade tempo para se adaptar a elas. Penso que há certamente vantagens na existência de ambos os tipos de pessoas para o funcionamento da sociedade, mas também não tenho qualquer dúvida que o processo criativo está intimamente associado à capacidade de questionar as ideias, leis ou dogmas estabelecidos. Os nossos jovens devem ter a possibilidade de “ver” este processo a funcionar dentro das nossas instituições de ensino; e é por isso que devemos estimular um papel mais activo por parte dos alunos na escolha diversificada de cadeiras, e por parte dos docentes na discussão aberta de tópicos, por mais controversos que possam ser. Sem isso, a Universidade envelhece e perde toda a sua vitalidade — limita-se a ser uma biblioteca, e que no caso da Universidade do Porto não passaria de uma biblioteca de fraca qualidade.

José Alberto Correia A Licenciatura em Ciências da Educação: Uma experiência na corrente contra a corrente

Introdução

O êxito de um debate centrado num conjunto de experiências que se presume escaparem à lógica dominante do trabalho desenvolvido na Universidade do Porto, depende em grande parte do estabelecimento de dinâmicas que permitam uma descentração das experiências para, a partir delas, abordar problemáticas mais englobantes. Nestes debates, a exemplaridade das experiências não se define tanto pelo facto delas poderem constituir exemplos de respostas antecipadas a desafios futuros, mas mais pela sua capacidade de gerarem espaços de reflexão susceptíveis de contribuir para a própria definição destes desafios.

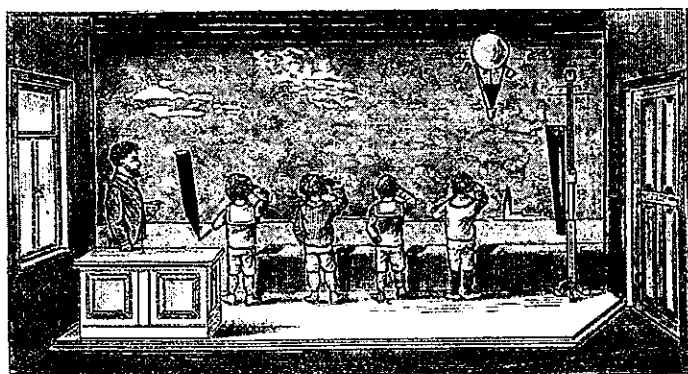
Para quem, como nós, está envolvido numa destas experiências, não é fácil propor linhas de reflexão que transcendam a lógica da própria experiência. Ao conviverem sempre com tendências para a sua marginalização, as experiências contra a corrente são, na realidade, indutoras de graus de envolvimento acrescido e de disposições para afirmarem a sua visibilidade social mais pela eficácia das respostas produzidas do que pelas transformações qualitativas que elas se propõem produzir. Elas produzem, assim, lógicas argumentativas contraditórias com aquelas que tornariam visível a sua pertinência para este debate.

Procuraremos, por isso, desenvolver um esforço analítico que tenda a “descentrar-se” do trabalho pedagógico desenvolvido na Licenciatura em Ciências da Educação para o articular com a análise dos presumíveis efeitos que ela poderá produzir nos campos sociais com os quais mantém relações mais íntimas. A saber: o campo da investigação educacional, encarado como o campo onde se define a legitimidade científica dos saberes educativos — nas relações que eles mantêm com a formação de profissionais de educação e com os espaços onde se definem as práticas e políticas educativas — e o campo universitário, encarado não só como espaço social de produção e distribuição de saberes científicos legitimados e de relações hierárquicas entre eles, mas também como espaço de produção de práticas educativas, isto é, como um dos espaços de produção do próprio objecto empírico das Ciências da Educação.

As referências que faremos ao trabalho pedagógico desenvolvido na Licenciatura em Ciências da Educação serão, portanto, aquelas que se julgam serem as mais pertinentes ao esclarecimento destas problemáticas.

A Licenciatura em Ciências da Educação e o reconhecimento social da cientificidade dos saberes educativos

O reconhecimento social da importância das Ciências da Educação — dos saberes e procedimentos investigativos por elas veiculados — é



o resultado de um longo e complexo processo histórico, cuja análise não nos permite afirmar com clareza que o reconhecimento do seu valor instrumental teria resultado de um reconhecimento prévio da sua cientificidade.

O reconhecimento social das Ciências da Educação em Portugal nesta segunda metade do séc. XX é, com efeito, profundamente marcado pela figura do *expert* ou do planificador em Educação que, tendo desempenhado, nos finais da década de 60, um importante papel na modernização do sistema educativo e na tentativa de proceder à sua desinstrumentalização ideológica, retirava a sua legitimidade não da cientificidade dos saberes que manipulava, mas da sua eficácia instrumental.

A criação das Licenciaturas em Ensino, ainda no final da década de 60, embora tenha sido acompanhada pelo reconhecimento da relevância académica das Ciências da Educação, não implicou necessariamente o reconhecimento da sua relevância científica. Na realidade, embora estas Licenciaturas possam ter criado condições para o desenvolvimento das Ciências da Educação no interior da comunidade científica universitária através da institucionalização de instâncias de produção e distribuição de saberes, a verdade é que o facto do seu papel estar confinado à formação inicial de professores é indutor de disposições para que a distribuição dos saberes educativos se faça sob a forma de saberes tecnológicos, em grande parte definidos como suportes didácticos à transmissão dos verdadeiros saberes científicos.

Apesar de questionada na segunda metade da década de 70 pelo aparecimento das figuras do militante pedagógico e do *expert* crítico, esta tendência para a tecnologização dos saberes educativos não foi seriamente abalada no interior da instituição universitária. As Ciências da Educação continuam a ser aí toleradas devido ao seu valor instrumental, ou porque constituem um campo de estudo de outras Ciências Humanas cuja cientificidade, entretanto, foi reconhecida.

A criação das Licenciaturas em Ciências da Educação, na segunda metade da década de 80, constitui um importante contributo simbólico para a transformação desta situação e para o desenvolvimento de modalidades de investigação educacional que, por escaparem ao controlo directo do poder político e às exigências de um praticismo que se confunde com um didactismo acrítico, se tenderão a articular com uma acção educativa que não pode abdicar da sua dimensão crítica.

No plano simbólico, a criação desta Licenciatura significa o reconhecimento por parte da instituição universitária da capacidade do campo da investigação educacional produzir saberes e/ou "démarches" reflexivas, susceptíveis de organizarem ou de constituírem os núcleos estruturadores de formações longas que não se confundem com a formação tecnológica de profissionais de educação. O facto de a Licenciatura em Ciências da Educação ser procurada não só por professores do 1º ciclo do ensino básico e por educadores de infância com uma longa experiência profissional, mas também por assistentes sociais e enfermeiros, é bem revelador de que a relevância social dos saberes

educativos é mais ampla do que a sua pertinência tecnológico-didáctica para formação de professores. Uma relevância que parece resistir ao aumento da oferta de formação, como é sugerido pela manutenção de uma forte tendência para a procura social da Licenciatura (mais de trezentos concorrentes para cinquenta lugares a concurso), isto apesar do aparecimento de Cursos de Estudos Superiores Especializados que conduzem ao mesmo grau académico num período de tempo mais curto.

A existência de um conjunto de solicitações com vista à abertura de novos ramos da Licenciatura — Animação Juvenil e Educação de Adultos — constitui ainda uma manifestação clara de que a intervenção das Ciências da Educação, além de não se circunscrever à formação de profissionais da educação, também se alarga para o campo da educação não formal. Um campo que, embora seja tradicionalmente estruturado por figuras cuja intervenção se tende a legitimar por uma espécie de “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.

Este alargamento da procura social de saberes educativos teve uma influência determinante na concepção e posterior redefinição do plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação, bem como no trabalho pedagógico aí desenvolvido.

A estrutura curricular da Licenciatura procura, com efeito, 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.

O trabalho pedagógico que se procura desenvolver com os alunos não visa assim acrescentar um conjunto de saberes “científicos” a saberes profissionais mais ou menos sistematizados, mas antes, tendo em conta estes saberes e experiências profissionais, criar condições que promovam a análise crítica considerada como necessária para a sua integração em quadros de inteligibilidade cuja estruturação não obedece apenas a preocupações de carácter instrumental.

A importância atribuída às dimensões investigativas do trabalho de formação, não se circunscrevendo às áreas de formação explicitamente organizadas para promoverem a aprendizagem da investigação — nomeadamente na cadeira de Métodos de Investigação em Educação, do 2º ano, e na cadeira de Investigação, Acção e Inovação em Educação, do 4º ano — mas articulando-se com o trabalho desenvolvido noutras cadeiras, insere-se neste esforço de construção de quadros de inteligibilidade que promovam uma leitura crítica dos saberes teóricos e dos saberes práticos, imprescindível ao desenvolvimento da auto-reflexibilidade que deve acompanhar as intervenções inovadoras. O elenco de cadeiras

integradas no 4º ano da Licenciatura, a saber: *Investigação, Acção e Inovação em Educação*; *Formação de Profissionais de Desenvolvimento Humano*; *Intervenção Comunitária*, *Disciplina Optativa e Estágio*, e o esforço desenvolvido para promover uma articulação entre elas onde se atribui um papel determinante ao Estágio, é o reflexo de uma concepção de formação em que as relações entre a teoria e a prática se não reduzem a meras relações de indução, mas são encaradas como relações de comunicação, isto é, tendem a estruturar relações dialógicas onde a prática é encarada como uma acção reflectida e a formação teórica como um espaço de crítica do praticismo (1).

Convém realçar, para finalizarmos, que a forte centralidade atribuída às dimensões investigativas do trabalho de formação e ao papel da teoria como uma “linguagem possível, em busca de coerência, ao serviço da descrição e da explicação das práticas” (2) não pode, em nossa opinião, ser encarada apenas como uma tentativa mais ou menos voluntarista visando instalar uma nova lógica estruturante do trabalho pedagógico. Estas opções inscrevem-se também num processo de redefinição da cientificidade da investigação educacional, marcada por uma conflitualidade teórico-metodológica que, muitas vezes, se confunde com uma conflitualidade entre modalidades diferenciadas de promover a articulação da investigação com a acção educativa (3).

A Licenciatura em Ciências da Educação: da conflitualidade à marginalidade

A relação estreita, e nem sempre mediatizada, que tende a estabelecer-se entre investigação educacional e acção pedagógica torna as Ciências da Educação extremamente permeáveis ao estabelecimento de relações privilegiadas com as instâncias centrais de regulação dos sistemas educativos, ciosas de encontrarem no campo científico a legitimidade capaz de ocultar as dimensões ideológicas das medidas preconizadas e os saberes necessários para aumentar a eficácia da sua acção. Esta permeabilidade, articulada com o pluralismo metodológico atrás referido, dificulta o reconhecimento do seu estatuto científico no interior de uma instituição que, como a universitária, privilegia as ciências puras e nomológicas e a razão instrumental como elemento estruturante das suas relações com o tecido social.

A atribuição de um estatuto de “menoridade científica” às Ciências da Educação, que são encaradas mais como formações ideológicas do que como formações científicas, não resulta, no entanto, apenas da sua eventual desadequação ao ideal de cientificidade dominante na instituição universitária. Ela explica-se também pelo facto destas Ciências poderem ter por objecto de estudo o próprio trabalho docente universitário, cujas dimensões pedagógicas, ao serem encaradas como o resultado da actividade espontânea dos docentes, não seriam susceptíveis de uma interrogação científica.

Encarada como uma actividade marginal dos que estão no centro da vida universitária, ou como actividade central dos que estão nas suas

margens, a reflexão pedagógica — e, portanto, a investigação educacional — tende, no entanto, a tornar-se imprescindível à sua regulação extrínseca.

Em primeiro lugar, como realçam Esteves e Pimenta (1992) “a transformação que imprimiu na Universidade, tradicionalmente de elite, um movimento acelerado no sentido de uma *universidade de massas*” (4), ao complexificar as propriedades culturais e sociais da população universitária, criou núcleos de instabilidade que, ao apelarem para mecanismos de regulação de crises mais ou menos permanentes, contribuíram para que “as questões pedagógicas (...) (que aí entrariam) pela porta das crises” dificilmente saíam, porque a normalidade da vida escolar já se não confunde com o desaparecimento da crise, mas terá de conviver com ela.

Em segundo lugar, a produção de uma forte e consistente tendência para que a Universidade seja procurada por um público cuja experiência escolar alterna e/ou se acumula com experiências profissionais mais ou menos longas, exige a invenção de soluções pedagógicas inovadoras que escapam à lógica estruturante da “pedagogia espontânea” dos docentes, ou dos saberes científicos que eles transmitem.

Finalmente, a importância crescente da formação profissional contínua na vida universitária, ao questionar seriamente a utilização e, sobretudo, a reprodução indiscriminada dos modelos escolarizados de formação inicial, transporta a problemática da formação de adultos para o seio da instituição universitária.

Ora, os desafios pedagógicos resultantes da consolidação e aprofundamento destas três tendências são, no fundo, os desafios pedagógicos com que se confronta a Licenciatura em Ciências da Educação.

Ao integrar nos conteúdos de formação o próprio trabalho de formação desenvolvido, com vista à apropriação destes conteúdos, ela suscita que se proceda à reflexão pedagógica sobre o próprio trabalho docente universitário. O aparecimento de trabalhos dos alunos que têm por objecto de estudo a própria Licenciatura constitui apenas uma das manifestações mais visíveis desta tendência.

Ao institucionalizar mecanismos de selecção dos candidatos onde se atribui uma grande importância à análise do *curriculum vitae*, ao prever a possibilidade de os alunos serem creditados em determinadas disciplinas, de acordo com a sua experiência escolar e profissional anterior, ao implementar modos de trabalho pedagógicos indutores de uma reflexão crítica sobre as experiências anteriores e ao introduzir nos planos de estudo um conjunto de disciplinas optativas, a Licenciatura em Ciências da Educação permite o reconhecimento dos saberes experienciais dos alunos, ainda que a ambiguidade acompanhe por vezes a implementação destes dispositivos. Uma ambiguidade que, sendo geradora de indefinições e inconsistências, não deixa de ser o reflexo da própria ambiguidade da inserção institucional de um dispositivo de formação de adultos num campo que, sendo produtor de programas escolarizados de formação inicial, se confronta com uma constelação de solicitações sociais que problematizam a lógica dominante do seu funcionamento.

Conclusões

A relativa irrelevância quantitativa que se atribui à Licenciatura em Ciências da Educação parece, assim, contrastar com a sua relevância qualitativa, susceptível de ser restituída pelo importante papel simbólico que poderá desempenhar na reestruturação do campo da investigação educacional e na reestruturação da própria instituição universitária. As tendências que se desenvolvem nestes dois campos parecem convergir com a importância acrescida que se atribui a novas figuras profissionais dotadas de uma capacidade de reflectirem na acção, de se constituírem em “investigadores no seu contexto prático” (5) e cuja acção não “dependeria das categorias de uma técnica ou de uma teoria estabelecida, (mas da sua capacidade) (...) de construir uma teoria do caso único, uma nova teoria para cada caso” (6).

O facto da Licenciatura em Ciências da Educação correr contra a corrente é, em grande parte, explicável pela centralidade que ela atribui à produção destes profissionais.

Notas:

(1) Esta postura pedagógica, ao procurar promover uma reestruturação dos saberes, mais do que o seu aprofundamento ou enriquecimento no interior de modelos cumulativos e transmissivos, é impensável sem uma profunda transformação do trabalho de avaliação. O documento que regulamenta a avaliação dos alunos da Licenciatura em Ciências da Educação, sem pretender pôr em causa a desejável autonomia científico-pedagógica dos docentes, define um conjunto de normas genéricas susceptíveis de regular o exercício dessa autonomia no desenvolvimento de um esforço visando desenvolver as valências formativas da avaliação. Para além dos sistemas clássicos de avaliação final e dos testes objectivos, prevê-se a possibilidade de institucionalização de um regime de avaliação contínua, cuja originalidade resulta do facto de ela se poder apoiar no desenvolvimento de trabalhos de grupo de âmbito monodisciplinar ou interdisciplinar podendo, por isso, um mesmo trabalho ser utilizado “na avaliação da aprendizagem dos alunos em várias disciplinas”.

Procura-se assim prolongar o trabalho pedagógico no trabalho de avaliação que, tal como aquele, se tende a assumir como uma instância promotora da acção reflectida.

(2) Touchon, François V. (1992). “À qui pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?”. *Revue Française de Pédagogie*, n° 99, p.109.

(3) A experiência francesa é a este respeito exemplar.

Gaston Mialaret considera que a criação, no final dos anos 60, das Licenciaturas em Ciências da Educação nas universidades francesas representou um importante impulso no desenvolvimento da investigação educacional.

Considera este autor que os acontecimentos de Maio de 68 não foram estranhos a este processo de reconhecimento institucional que, curiosamente, não produziu uma homogeneização teórico-metodológica da investigação educacional — considerada por Khun como um sinal de maturação científica — mas que, pelo contrário, foi acompanhado pela produção de uma irredutível conflitualidade. Sintoma de uma saudável vitalidade, associada por vezes a propriedades intrínsecas dos diferentes departamentos de Ciências da Educação e ao estilo pessoal dos seus responsáveis, esta conflitualidade, que se pensava ver reduzida com a consolidação da investigação educacional, nem sempre foi considerada como integrando o próprio campo da investigação educacional, onde o pluralismo metodológico e a sua articulação íntima com a acção educativa constituem seguramente as suas características mais importantes.

(4) Esteves, António J. e Pimenta, Carlos (1992). “Notas sobre a pedagogia universitária”. *A Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento*. p. 249.

(5) Touchon, François V. (1992). *Idem*. p.103.

(6) *Ibid.* p.103.