

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

MÉTODOS DE  
INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia

**RELATÓRIO DA DISCIPLINA**  
**DE**  
**MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
(GRUPO DE DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO)

RELATÓRIO APRESENTADO NOS TERMOS DO ART. 44º DO DEC.-LEI Nº448/79, DE 13 DE NOVEMBRO, EM CONCURSO DOCUMENTAL PARA PROFESSOR ASSOCIADO DO 2ºGRUPO (CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO) DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO ABERTO POR EDITAL DE 17/2/1993 DA REITORIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO, CONFORME AVISO PUBLICADO NO DIÁRIO DA REPÚBLICA Nº53, 2º SÉRIE DE 4/3/1993.

## APRESENTAÇÃO

O presente relatório incide sobre as actividades desenvolvidas na cadeira de Métodos de Investigação em Educação que se integra no Grupo de Ciências da Educação e faz parte do 2º Ano do plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação. Desde a sua criação, em 1990/91, que temos vindo a assegurar a sua docência, tal como já havíamos assegurado a docência, nos anos 1987/88 e 1988/89, da cadeira de Métodos de Investigação Pedagógica, inserida no 1º ano do plano de estudos dessa licenciatura, antes da sua reestruturação.

Para dar cumprimento aos preceitos legais, incluiremos no Relatório "o programa, os conteúdos e os métodos de ensino teórico e prático das matérias da disciplina"<sup>1</sup>, bem como algumas considerações sobre a sua fundamentação pedagógico-científica.

Numa primeira parte, procuraremos explicitar e justificar os **Princípios pedagógico-científicos estruturantes das opções programáticas**.

A análise prévia das tendências evolutivas dos campos que, neste domínio da formação, mantêm relações estreitas com o trabalho pedagógico é, a nosso ver, imprescindível para o exercício de uma autonomia científico-pedagógica que não se confunda com uma arbitrariedade incontrolada, baseada numa qualquer normatividade pedagógica, incapaz de se reconhecer e de reconhecer a sua historicidade.

Com efeito, as opções pedagógicas estruturantes do trabalho de formação não se limitam a participar na definição das relações que o professor mantém com os alunos, ou que estes estabelecem com um saber considerado como legítimo. Elas são, em primeiro lugar, tributárias de opções tomadas no campo epistemológico que, por ser estruturado por uma pluralidade de discursos contraditórios, admite a existência de uma diversidade de práticas conducentes à definição da legitimidade científica dos saberes. Por sua vez, estas opções mantêm relações mais ou menos estreitas com os espaços sociais onde se define a legitimidade dos saberes e práticas

---

<sup>1</sup>Art. 44º do Dec.-Lei nº448/79, de 13 de Novembro

susceptíveis de se integrarem na definição de um modelo de profissionalidade docente que, como se sabe, desde o final dos anos 60, é objecto de uma crise profunda. Estas opções pedagógicas inscrevem-se, finalmente, no campo das teorias e práticas da formação de adultos, no interior do qual se tem vindo a estruturar um conjunto de concepções tendentes a estabelecer relações mais íntimas e complexas, quer com a problemática sócio-epistemológica da produção de saberes científicos, quer com a problemática da produção de modelos de profissionalidade, quer ainda com a problemática da produção sócio-histórica do reconhecimento da historicidade do indivíduo e do seu papel como produtor da sua formação e das suas peripécias profissionais.

Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na cadeira de Métodos de Investigação em Educação é, de qualquer forma, tributário de opções tomadas em cada um destes três campos cuja lógica se procurará explicitar, bem como aquela que estrutura as relações entre as referidas opções

A abordagem, que na 2ª Parte do relatório faremos sobre a **Organização Científico-Pedagógica** da cadeira de Métodos de Investigação em Educação, embora incidindo predominantemente sobre as opções científico-pedagógicas resultantes da sua inserção no plano curricular da Licenciatura em Ciências da Educação, deverá ser interpretada tendo em atenção este conjunto de determinantes. Nesta 2ª parte, procederemos não só a uma explicitação das problemáticas que estruturam a organização temática do programa da cadeira, mas também a uma caracterização dos objectivos que participam na construção do sentido pedagógico do trabalho desenvolvido nas diferentes situações de formação.

O facto de termos optado explicitar as dimensões analíticas abordadas nas diferentes áreas temáticas em que se organiza o programa da cadeira, em detrimento da explicitação do modo como o trabalho docente as procura articular, resulta, em grande parte, do reconhecimento da importância pedagógica de mecanismos de regulação que tendem a estruturar o trabalho do formador em função da acção desenvolvida pelos formandos. Nesta perspectiva, os conteúdos programáticos constituem apenas referentes da intervenção dos formadores e não o seu núcleo estruturante.

O relatório conclui com uma análise sobre os **Dispositivos de Avaliação**. O facto de se autonomizar a análise desta problemática,

relativamente à problemática da organização científico-pedagógica, não significa, porém, que não se reconheça a existência de uma forte interdeterminação entre elas e dos procedimentos que as estruturam.

Ora, ao admitirmos que a problemática da avaliação curricular não é redutível à da eficácia dos instrumentos e dispositivos de controlo de conhecimentos ou à da determinação do grau de consecução de objectivos pré-determinados, mas, pelo contrário, ao postular-se, que as instâncias de avaliação devem ser encaradas como instâncias de produção de saberes e/ou de atribuição de sentido a estes saberes, teremos de lhe atribuir um estatuto de tal forma importante que poderá justificar a referida. autonomização

A análise da problemática da avaliação será, por este facto, desdobrada em dois momentos de reflexão. Num primeiro momento, procederemos a uma interrogação sobre a valência formativa dos dispositivos e instrumentos de avaliação accionados, preocupando-nos principalmente com a sua congruência com os objectivos e finalidades da cadeira. Num segundo momento, procuraremos reflectir sobre as potencialidades destes dispositivos e instrumentos enquanto instâncias de redução da arbitrariedade que sempre acompanha os processos de produção de juízos de valor sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos.

## 1ª PARTE

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICO-CIENTÍFICOS ESTRUTURANTES  
DAS OPÇÕES PROGRAMÁTICAS

## 1. Pedagogia experimental e formação de profissionais de educação: a importância de um diálogo de ausentes

Os trabalhos desenvolvidos pela "sociologia das profissões", apesar de, por vezes, se reclamarem de perspectivas teóricas divergentes, têm permitido realçar a importância simbólica da atribuição de um estatuto científico aos saberes manipulados por um grupo profissional na produção social da sua profissionalidade. Não se tendo debruçado com a frequência que seria desejável sobre o estatuto dos profissionais de educação, alguns destes trabalhos sugerem a existência de uma relação íntima entre o reconhecimento social da especificidade intervenção destes profissionais no campo educativo e o processo sócio-histórico-epistemológica de produção de uma atitude científica em educação. António Nóvoa, referindo-se à situação dos docentes nos finais do século XIX, realça, nomeadamente, o importante papel desempenhado pelo movimento da "Educação Nova" 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 afirmação do estatuto científico para a *pedagogia*, no quadro das 'ciências da educação'; a reivindicação de um estatuto de maior autonomia para a profissão docente; a produção de um conjunto de normas e de valores próprios à profissão docente; a definição de princípios deontológicos a respeitar no exercício da actividade docente; enfim, a elaboração de testes pedagógicos que tendam a suscitar consensos, mesmo quando as práticas escolares não primem pela coerência."<sup>1</sup>

Guy Avanzini, por sua vez, depois de assinalar que "no fim do sec.XIX e início do sec XX se assistiu a uma desvalorização da abordagem doutrinal e, portanto, ao recuo progressivo da noção de pedagogia em benefício da de

---

<sup>1</sup>NÓVOA, António (1991). Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?. In: *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. p.171

ciência da educação", realça que "embora o termo 'pedagogia' não exclua a possibilidade de designar um método objectivo (cf. a 'pedagogia experimental'), esta substituição correspondeu ao desejo "de melhor se compreender os processos educativos para melhorar o seu funcionamento"<sup>1</sup>.

Também Durkheim se insurgiu contra as características predominantemente especulativas da pedagogia e realçou a necessidade do desenvolvimento de procedimentos científicos capazes de darem conta "da génese ou funcionamento dos sistemas de educação"<sup>2</sup>, e de substituírem os procedimentos cujo "objectivo não é o de descrever ou explicar o que é ou o que foi (a educação) mas o de determinar aquilo que ela deve ser"<sup>3</sup>.

Apesar da importância atribuída à investigação educacional como instância simbólica necessária à produção sócio-histórica dos docentes como grupo profissional e como instrumento de racionalização do ensino, a sua inserção nos sistemas de formação de profissionais de educação, tem-se caracterizado sempre por uma certa ambiguidade. Por um lado, enquanto domínio específico de formação, ela raramente se integrou nos programas de formação. Por outro lado, a situação descrita por Gilbert de Landsheere de que "fosse qual fosse a importância da obra de Simon, Vaney, Pieron, etc., a pedagogia científica não encontrava lugar nas Universidades da Europa Ocidental; o mais frequentemente, só a psicologia se vê reconhecer uma certa dignidade académica."<sup>4</sup>, é bem reveladora das dificuldades com que se confrontaram os saberes produzidos nesta área para se verem reconhecidos como saberes susceptíveis de fundamentarem os saberes práticos dos docentes.

A ausência da investigação educacional nos currículos de formação de profissionais de educação, quer como domínio específico de formação, quer como instância de produção de saberes profissionais, persistiu até meados da década de 60.

Os saberes produzidos pela investigação educacional, apesar de pontualmente se terem constituído numa disciplina universitária, não

---

<sup>1</sup> AVANZINI, Guy (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. p.15

<sup>2</sup> DURKHEIM, E. (1968). *Éducation et Sociologie*.p.67

<sup>3</sup> DURKHEIM, E. (1968). *op. cit.* p.67

<sup>4</sup> LANDSHEERE, Gilbert de(1982). *A investigação experimental em pedagogia*. p. 14.

alcançaram, no entanto, um estatuto universitário sólido e consistente. Guy Avanzini realça que frequentemente este estatuto "era suspenso e subordinado à influência de alguns universitários" e que "entre as duas grandes Guerras (a Ciência da Educação ou a Pedagogia) tinha uma posição lateral e definida pela via administrativa(...)"<sup>1</sup>.

Não dispendo de um sistema alargado de reprodução e de distribuição susceptível de contribuir para a produção da visibilidade social dos saberes produzidos, a investigação educacional - quantitativamente pouco relevante neste período - ao adoptar, acriticamente, um paradigma experimentalista e ao procurar afirmar a sua cientificidade na oposição à "pedagogia experiencial", separou-se também dos espaços onde se estruturam as práticas pedagógicas e se define a sua legitimidade.

O "isolamento" da investigação educacional relativamente aos circuitos de produção e de reprodução dos "saberes científicos" e relativamente aos espaços sociais de estruturação das práticas profissionais dos docentes, parece ter persistido após a 2ª Guerra Mundial, apesar da sua expansão quantitativa. Entre 1945 e 1965, como constata Gilbert Landsheere, "em reacção contra a Educação Nova (*Progressivism*) que tinha dominado a cena durante os vinte e cinco anos precedentes, assistiu-se a um nítido retorno ao positivismo que, muitas vezes, tomou o carácter duma cruzada filosófica."<sup>2</sup> e, apesar da explosão da investigação educacional, o "progresso do saber educacional concretizou-se à margem dos professores que dele permaneceram ignorantes."<sup>3</sup>

São vários os factores que podem contribuir para explicar a manutenção da separação entre os sistemas de formação e os sistemas de investigação e a persistência das abordagens experimentalistas nos estudos dos fenómenos educativos considerados como científicos. Alguns deles são uma consequência directa do modelo epistemológico accionado na definição da cientificidade em educação que, sendo transposto das Ciências da Natureza, ainda não tinha sido submetido a um processo de erosão particularmente intenso. Outros radicavam nos modos de funcionamento dominantes dos

<sup>1</sup>AVANZINI, Guy (1987). op. cit. p.29.

<sup>2</sup> LANDSHEERE, Gilbert de(1982). op. cit..p. 16

<sup>3</sup>LANDSHEERE, Gilbert de(1976). *La formation des enseignants demain*. p.254

sistemas educativos ocidentais e no papel atribuído aos professores, e amplificavam os efeitos dos primeiros.

O crescimento económico que se seguiu à 2ª Guerra e se prolongou até meados da década de 60, tendo conduzido a um aumento da procura social de educação - uma procura optimista segundo Sérgio Grácio<sup>1</sup> -, criou as condições necessárias para que o processo de reprodução alargada dos Sistemas Educativos não pusesse em causa nem os seus fundamentos, nem a distribuição de papéis entre os diferentes agentes.

A expansão quantitativa que como modo dominante de funcionamento dos Sistemas Educativos neste período, teve um duplo efeito sobre a investigação educacional. Por um lado, ela não favoreceu a formulação de solicitações sociais, apelando para a produção de saberes educativos susceptíveis de produzirem transformações nas práticas profissionais dos docentes. Por outro, este modo de funcionamento contribuiu para a consolidação da imagem social do professor enquanto funcionário público de quem se espera apenas uma capacidade acrescida para a transmissão eficaz de um conjunto de "saberes científicos" e não a sua problematização.

Os saberes profissionais legítimos que estruturam a profissinalidade docente restringem-se, assim, aos saberes científicos específicos da sua área de especialidade a que se adicionam um conjunto de saberes instrumentais, necessários à transmissão eficaz dos primeiros, num contexto educativo definido, fundamentalmente, em torno da relação inter-individual professor/aluno. Esta estruturação de saberes inscrita no modelo de profissinalidade docente, ao mesmo tempo que reforçou o papel instrumental da Psicologia na formação de professores (o que com frequência conduziu à instrumentalização deste domínio do saber), dificultou o reconhecimento social da especificidade dos saberes educativos.

As condições socio-institucionais e epistemológicas estruturadoras da reflexão educativa na segunda metade da década de 40, na década de 50 e na primeira metade da década de 60, foram, pois, particularmente favoráveis ao desenvolvimento quantitativo de uma investigação educacional que se relacionava privilegiadamente com a Psicologia e adoptava como modelo de

---

<sup>1</sup>Veja-se a este propósito GRACIO, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*.

cientificidade aquele que é definido pelas Ciências da Natureza. Por outro lado, elas contribuíram decisivamente para a consolidação das tendências responsáveis pelo papel particularmente pouco relevante da Investigação Educacional na formação dos profissionais de educação e, portanto, pela sua relativa marginalização dos espaços sociais onde se produz a profissionalidade docente. Finalmente, estas condições não facilitaram o reconhecimento institucional dos "saberes educativos" por parte da instituição universitária como área específica de produção e reprodução de saberes. o que se, por um lado, dificultou a produção e reprodução de uma comunidade científica, permitiu, por outro lado, a manutenção de uma racionalidade cognitiva como dimensão estruturante da sua legitimidade científica.

## 2. Do desenvolvimento à crise da pedagogia experimental

As condições simbólicas e sócio-institucionais que tornaram possível o desenvolvimento da investigação educacional em instâncias "periferializadas", relativamente às que asseguravam a reprodução alargada dos saberes científicos e a produção de práticas educativas, foram profundamente abaladas pela crise que atravessou os Sistemas Educativos Ocidentais no final dos anos 60.

Gaston Miallaret estabelece uma relação íntima entre esta situação de crise e o reconhecimento da cientificidade das Ciências da Educação por parte da instituição universitária francesa. Em sua opinião, Maio de 68 "não foi estranho à tomada de consciência de determinados responsáveis da importância da Pedagogia e do papel que ela tinha de desempenhar na sociedade contemporânea."<sup>1</sup> e contribuiu, decisivamente, para que a instituição universitária reconhecesse a "cidadania científica" à investigação educacional e, conseqüentemente, lhe reconhecesse a capacidade de produzir saberes susceptíveis de conduzirem à concessão do grau de Licenciatura e de Doutoramento em Ciências da Educação, e já não em Pedagogia ou Ensino.

Curiosamente, esta integração na instituição universitária, não foi acompanhada pela produção de tendências visando uma homogeneização das práticas investigativas desenvolvidas no domínio das Ciências da Educação, o que, segundo a discutível opinião de Thomas Khun<sup>2</sup>, constituiria um dos sintomas da sua imaturidade científica. Gaston Miallaret reconhece, efectivamente,, que, nem se assistiu a uma uniformização dos conteúdos de formação veiculados ( "o ensino ministrado foi diferente de centro para centro"<sup>3</sup> ), nem a uma homogeneização das perspectivas analíticas adoptadas ("os especialistas, segundo as suas competências, puderam desenvolver este ou aquele domínio das Ciências da Educação em perspectivas diferentes (...) "<sup>4</sup>).

---

<sup>1</sup>MIALLARET, G. (1980). *As Ciências da Educação*. p.89-90

<sup>2</sup>Veja-se KHUN, Thomas S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*

<sup>3</sup>MIALLARET, G. (1980). op. cit. p.90

<sup>4</sup>MIALLARET, G. (1980). op. cit p.90

Sem se pretender negar a eventual influência da socialização científica dos especialistas na produção da originalidade dos diferentes departamentos de Ciências de Educação, não nos parece sustentável imputar-se esta originalidade apenas às propriedades dos departamentos ou encará-la exclusivamente como uma manifestação da vitalidade intrínseca à investigação educacional. Não será também sustentável considerá-la como consequência directa do subdesenvolvimento de uma Ciência em fase pré-paradigmática, ou como um sintoma de um défice de cientificidade, como sugere o discurso popperiano. Ela é, antes, o produto de uma irreduzível conflitualidade teórico-metodológica que a inserção na instituição universitária transformou numa concorrencialidade entre "escolas científicas", resultante da convergência de um conjunto de fenómenos dentre os quais interessava realçar aqueles que conduziram à sua desvinculação a uma única matriz disciplinar e aqueles que são responsáveis por importantes transformações nos contextos sócio-institucionais que mediatizam as suas relações com o campo educativo. Estes fenómenos, como procuraremos mostrar, são responsáveis pela consolidação de tendências para que a problemática das relações entre a investigação e a intervenção desempenhe um papel fortemente central no debate epistemológico sobre o estatuto científico da investigação em educação.

#### 1.1- A investigação em educação na articulação entre o individual e os social

Os estudos já clássicos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, bem como as investigações realizadas por Coleman, para além de anunciarem a crise do final dos anos 60, encontram no desenvolvimento desta crise as condições sociais favoráveis ao reconhecimento da pertinência de um modelo de acção educativa alternativo àquele que, por reduzir esta acção à relação íntima professor/aluno, tinha legitimado o papel desempenhado pela Psicologia na estruturação dos saberes profissionais dos docentes e no desenvolvimento investigação educacional.

O reconhecimento da legitimidade epistemológica da sociologia se afirmar como uma das matrizes teóricas de referência da investigação em educação, não conduziu, no entanto, à reedição de um dos debates fundadores do processo de produção social da cientificidade em educação que, no início do

sec. XX, já tinha oposto Durkheim por um lado e Binet e alguns dos teóricos da Escola Nova por outro<sup>1</sup>.

Tendo sido ocultado, num primeiro momento, pelo estabelecimento de uma espécie de divisão do trabalho de investigação que atribuía à sociologia um importante papel crítico no estudo dos fenómenos macro-educativos e à psicologia um importante papel instrumental no estudo dos fenómenos micro-educativos, este debate, no final do sec. XX, desenrolou-se num contexto teórico, epistemológico e sócio-educativo que acabou por pôr em causa os fundamentos desta divisão do trabalho.

Ainda durante a década de 60, assiste-se, com efeito, ao aparecimento de um conjunto de práticas de investigação e sobretudo de práticas de intervenção que, reclamando-se matrizes disciplinares diversificadas - sociológicas, psicossociológicas, psicanalíticas, etc. - e tendo atribuindo ao pequeno grupo o estatuto de campo social privilegiado para a articulação do macro e do micro social, questionaram seriamente esta divisão sócio-técnica do trabalho de investigação. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Análise Institucional, da Sócio-Psicanálise Institucional ou da Intervenção Psicanalítica nos Pequenos Grupos, não se limitaram, com efeito, a produzir um conjunto de saberes sobre a dinâmica dos grupos em contextos de formação. Eles foram também responsáveis por um importante movimento de renovação conceptual e epistemológica das formações disciplinares com que mantêm relações privilegiadas. Ao promoverem, por um lado, uma re-utilização sistemática de instrumentos conceptuais em objectos empíricos que não são tradicionalmente o das suas matrizes disciplinares de origem, estes trabalhos contribuíram para o reconhecimento da autonomia relativa entre o objecto teórico e o objecto empírico, afirmando-se por isso como instâncias de crítica ao positivismo dominante na investigação educacional. Ao desenvolverem, por outro lado, dispositivos de investigação que se confundem com dispositivos de intervenção e de formação, eles contribuíram para uma re-conceptualização das relações entre os saberes teóricos e os saberes práticos, tradicionalmente estruturadas em torno de uma racionalidade cognitivo-instrumental que fazia dos segundos, uma mera

---

<sup>1</sup>Veja-se a este propósito CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative.* e GILLET, Pierre (1987). *Pour une Pédagogie ou l'enseignant-praticien.*

aplicação dos primeiros. 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 teórico-metodológicas questionaram, quer a causalidade estrutural dominante nos discursos sociológicos sobre a educação, quer a causalidade linear dominante no discurso psicológico, contribuindo, deste modo, para a inserção da investigação educacional na conflitualidade do debate incidindo sobre o estatuto epistemológico das Ciências Sociais. Uma conflitualidade que, como realça Jürgen Habermas, embora possa ser reconhecida na *prática* da investigação, é ignorada por qualquer manual positivista e ocultada por um espírito cientista que, ao fazer sua a tese da unidade das ciências, atribuiu "o dualismo das ciências a uma diferença de grau de desenvolvimento, em lugar de o fundamentar na lógica da investigação."<sup>1</sup> Em lugar de ser debatida no contexto da *lógica* da investigação, isto é, em lugar "de ser debatida no plano epistemológico, ela exprime-se através da coexistência de dois quadros de referência; segundo o tipo de investigação a que se refere a epistemologia, ela toma a forma de uma metodologia geral das ciências empíricas ou a de uma hermenêutica geral das ciências humanas e históricas."<sup>2</sup>

Transposto para o domínio da investigação educacional, este debate epistemológico não se circunscreveu exclusivamente ao campo teórico e/ou metodológico, nem incidiu apenas sobre a eficácia interna das metodologias de investigação accionadas. O facto de ele ter sido reactivado por perspectivas teórico-metodológicas, que procuravam articular a lógica da investigação com a lógica da intervenção e reabilitar o saber profano, mostra bem que a conflitualidade epistemológica não pode ser encarada apenas como um confronto entre paradigmas compreensivos e explicativos, mas que ela incide directamente sobre a definição da racionalidade estruturante das relações entre o saber e a acção. Ela não se circunscreve, por isso, às instâncias de produção de saberes científicos, ou às instâncias que asseguram a sua reprodução alargada, isto é, não se circunscreve ao campo científico, mas alarga-se aos contextos sócio-institucionais onde se produzem as práticas educativas legítimas e se definem os critérios da sua legitimidade, isto é,

---

<sup>1</sup> HABERMAS, Jürgen (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. p.8

<sup>2</sup> HABERMAS, Jürgen (1987). *op. cit.* p.8

exterioriza-se nos contextos sócio-institucionais onde se produz a profissionalidade docente.

### 1.2- A "cientificidade" em educação na articulação entre a investigação e a intervenção

Até à segunda metade da década de 60, como já sugerimos, é pouco relevante o papel desempenhado pela investigação educacional na estruturação dos contextos sócio-institucionais onde se produz a profissionalidade docente. As práticas investigativas consolidaram-se e desenvolveram-se num "ghetto" que as marginalizava das práticas educativas, estabeleceram relações de concorrência com o que elas próprias designavam de pedagogia experiencial e procuraram definir a sua cientificidade exclusivamente em torno de uma racionalidade cognitiva o que as conduziu a adoptar acriticamente a metodologia geral das ciências empíricas para utilizarmos a designação proposta por Jürgen Habermas.

Mas a crise dos sistemas educativos da segunda metade dos anos 60, ao favorecer um conjunto de transformações nos contextos sócio-institucionais onde se produziam as práticas investigativas e se definiam as suas relações com as práticas educativas, contribuiu decisivamente para a mudança estrutural do campo da investigação educacional. Por um lado, o reforço das suas relações com a comunidade científica em consequência da sua integração na instituição universitária, foi acompanhado pelo desenvolvimento de uma conflitualidade interna que favoreceu a institucionalização de um conjunto de "escolas científicas" mais ou menos cristalizadas e dispostas das condições necessárias à sua reprodução. Por outro, o reforço das relações entre o campo da investigação educacional e o poder político parece ter sido acompanhado pelo desenvolvimento de uma conflitualidade externa que, não sendo isomorfa da primeira, incide sobre a definição das relações entre a investigação e as práticas educativas.

As Reformas Educativas que, neste período, se procuraram implementar para fazer face a uma crise educativa num contexto onde, a crise financeira do próprio Estado pusera em causa as políticas de expansão quantitativa da oferta de educação são, com efeito, indutoras de solicitações sociais mais ou menos estruturadas apelando simultaneamente para uma revalorização das práticas investigativas e para a sua reestruturação em torno

de uma eficácia instrumental, nem sempre compatível com uma racionalidade cognitiva, até então dominante. A concorrenciaisidade que então se estabeleceu, entre os espaços de produção de uma investigação pura, centrada predominantemente nas instituições universitárias, e os espaços de produção de uma investigação aplicada, desenvolvendo-se em novas instâncias de investigação - os Centros de Investigação/Desenvolvimento, contribuiu decisivamente para a complexificação dos sistemas de legitimação científica dos saberes educativos. Uma complexificação que, tendo resultado de importantes transformações institucionais nos espaços sociais que reivindicam a legitimidade social para definirem esta legitimidade científica, foi acompanhada por importantes transformações na racionalidade, accionada nessa definição. Os sistemas onde se procede à definição dos critérios de cientificidade dos saberes educacionais, tenderam, com efeito, a deslocarem-se das instâncias de produção científica, para aquelas onde se realiza a sua apropriação social. Por sua vez, a racionalidade estruturante destes critérios de cientificidade, deixou de ser exclusivamente cognitiva, para passar a ser também instrumental; a verdade científica no campo educativo deixou de se definir exclusivamente pela sua conformidade a um modelo pré-determinado, para passar também a ser construída pela capacidade de fundamentar "tecnologias educativas" eficazes.

Dir-se-ia, por isso, que o confronto de paradigmas no campo da investigação educacional não resultou apenas da existência de uma pluralidade de discursos epistemológicos capazes de definirem a coerência cognitiva dos saberes produzidos: ele foi "atravessado" por um outro confronto que, pondo em causa a pertinência da própria coerência cognitiva, procura reafirmar a relevância social de uma coerência instrumental emergente.

O acréscimo da importância atribuída à racionalidade instrumental, embora tenha sido acompanhada por uma revalorização simbólica das relações entre a teoria e a prática, não induziu, no entanto, a institucionalização de dispositivos capazes de assegurarem uma aproximação entre as instâncias de produção de saberes teóricos e as instâncias de produção de saberes práticos. Num contexto de implementação de Reformas

que adoptaram, acriticamente, o modelo de investigação /desenvolvimento <sup>1</sup>, a revalorização da racionalidade instrumental inscreveu-se, antes, num processo onde são visíveis as tendências para a instrumentalização quer dos saberes teóricos, quer dos saberes práticos. O seu desenvolvimento foi, com efeito, acompanhado pela produção e/ou a revalorização de instâncias intermediárias de gestão (?) e controlo dos Sistemas Educativos, estruturadas em torno da figura do *expert* ou do técnico em educação, geradoras de lógicas específicas de funcionamento e que, também elas, se afirmam como instâncias de produção de um novo saber, o saber tecnológico. Este, não procurando afirmar-se apenas como um saber de mediação, afirma-se mais como um saber que interfere na definição da legitimidade dos outros saberes que é suposto mediar.

O saber educativo tendeu, por isso, a desagregar-se em saber teórico, saber tecnológico e saber prático; as instâncias de produção destes saberes tenderam também a especializar-se e a estruturar-se segundo lógicas específicas irredutíveis.

A conflitualidade epistemológica interna à investigação educacional, muitas vezes expressa através do confronto entre paradigmas compreensivos e paradigmas explicativos, exterioriza-se, assim, numa conflitualidade sócio-institucional, nem sempre esclarecida, mas que incide sobre a própria definição social das relações entre saberes teóricos, saberes tecnológicos e saberes práticos.

---

<sup>1</sup>Ver a este propósito HUBERMANN, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*.

### 1.3- Da conflitualidade epistemológica ao confronto sócio-institucional

Constituindo uma das modalidades através da qual se exprime a rede complexa de relações entre a produção de saberes teóricos e a produção de saberes práticos no campo educativo, o confronto teórico-metodológico entre os paradigmas compreensivos e explicativos, constitui um dos analisadores<sup>1</sup> do campo sócio-institucional onde se estruturam essas relações.

Os paradigmas explicativos, ao viverem na ilusão de um objectivismo legitimado por uma racionalidade cognitiva que confunde intervenção epistemológica com normatividade, não assumem a sua própria historicidade tendendo, por isso, a "naturalizar" as condições históricas e sócio-institucionais produtoras desta ilusão. Ao admitirem que as relações entre Ciência, Técnica e Acção são estruturadas exclusivamente por critérios de eficácia, isto é, ao não problematizarem nem conceptualizarem estas relações, os paradigmas explicativos "naturalizam" a subordinação da racionalidade cognitiva a uma racionalidade instrumental que a instrumentaliza, legitimando também as tendências para a "taylorização" de um trabalho docente, desapropriado da capacidade de interferir na definição social dos critérios que o legitimam. Ao promover uma investigação sem investigador, esta ilusão do objectivista, por outro lado, considera a historicidade e a implicação deste como um resíduo de subjectividade contraditória com uma racionalidade cognitiva, produtora de explicações e não de implicações. A historicidade e a implicação do sujeito são, assim, excluídos do campo da reflexão epistemológica e circunscritas ao campo da produção de saberes práticos que, por este facto, é tendencialmente conceptualizado como um campo produtor de ilusões.

Assim, os paradigmas explicativos promovem uma definição social de professor como alguém que se "destina a ensinar e (que) para isso deve ele próprio receber um ensino." <sup>2</sup>, devendo a sua formação no domínio da investigação ser considerada como desnecessária ou encarada "como mais um

<sup>1</sup>Sobre o conceito de analisador ver LOURAU, René (1970). *Analyse Institutionnelle*. (em particular p.283).

<sup>2</sup>LALLEZ (Raymond). *Recherche et formation des maitres*. Perspectives de l'éducation vol.I, nº1, p.14

'conteúdo' e não como uma prática"<sup>1</sup>, que, ao privilegiar a aprendizagem das estratégias e das tecnologias de investigação, confunde o campo da intervenção epistemológica, com o da intervenção de uma ciência auxiliar, também ela estruturada pela instrumentalidade e pela positividade.

Os paradigmas compreensivos, por sua vez, ao promoverem o desenvolvimento de dispositivos de investigação que se articulam directamente com dispositivos de intervenção e de formação, inscrevem-se e produzem espaços institucionais, indutores de tendências favoráveis ao desenvolvimento de relações entre os saberes teóricos e os saberes práticos, cuja mediação não seria assegurada por espaços produtores de lógicas "exteriores" aos saberes mediados. Ao promoverem a gestão da complexidade das lógicas estruturantes dos processos de produção dos saberes assim articulados, eles contribuem para o desenvolvimento da inter-compreensibilidade e da auto-reflexibilidade. Eles tendem, desta forma, a afirmarem-se como modelos alternativos, quer à profissionalidade docente instituída, quer às concepções dominantes no campo da formação de profissionais de educação.

Porém, por não terem procedido a uma tematização explícita das relações entre Ciência, Técnica e Acção, eles tenderam a periferizar-se dos terrenos onde se define, tanto a legitimidade das práticas profissionais, como daqueles onde se define a legitimidade das práticas científicas. A forte centralidade atribuída à problemática da implicação que se confunde, por vezes, com o voluntarismo de um sujeito que se autoriza, desenvolvendo uma acção estratégica finalizada, ou com o problema do investigador (pre)ocupado com a gestão das suas pulsões afectivas, é bem reveladora da tendência para se transformar a necessidade em virtude, louvando as virtualidades do "subjectivismo" como princípio fundador da investigação em educação.

---

<sup>1</sup>CANÁRIO, Rui (1991). *Mudar a escola: o papel da formação e da pesquisa*. Inovação vol.4 nº1, p.85

### 3) Elementos para uma pedagogia da investigação em educação

As tendências para a "exteriorização" da conflitualidade teórico-metodológica interna à investigação educacional acentuam-se na década de 80, através do estreitamento e complexificação das relações entre as decisões epistemológicas e aquelas que incidem sobre a definição social das relações entre Ciência, Técnica e Acção e sobre a inserção e "implicação" social do investigador e da investigação na transformação das práticas educativas e, conseqüentemente, na redefinição da profissionalidade docente.

Embora se possa admitir que a reflexão teórica-metodológica interna ao campo da investigação em educação tenha desempenhado um papel importante nesta exteriorização, a verdade é que as transformações produzidas nos mecanismos de regulação dos Sistemas Educativos e nas relações que eles mantêm com o tecido social contribuíram decisivamente para o reconhecimento da sua relevância social e, portanto, para o reforço da sua centralidade no campo da reflexão epistemológica.

Na realidade a importância crescente que se vem atribuindo à Escola como instância de regulação dos Sistemas Educativos e de "adaptação" das práticas educativas aos contextos locais, contribui para a criação de novos modelos de inteligibilidade das práticas profissionais dos docentes onde a distinção entre fenómenos macro e micro-educativos tende a perder relevância *social* e, conseqüentemente, o debate sobre o papel das matrizes teóricas sociológicas e psicológicas na investigação educacional tende a perder relevância *epistemológica*.

Mas a importância atribuída à Escola como espaço social de estruturação das práticas educativas, não conduziu apenas ao reconhecimento da relevância social e epistemológica das práticas investigativas que procuram articular o individual com o social. Ela contribui também para que estas práticas tendam a abandonar os modelos experimentalistas - cujo desenvolvimento era favorecido pela "artificialidade" do pequeno grupo como campo privilegiado de observação - e atribuam uma importância crescente à problemática da intervenção e, portanto, à problemática da relevância social da investigação.

O reforço da autonomia relativa da escola foi, por outro lado, acompanhado pela revalorização do seu papel na elaboração de projectos educativos. Apesar de se ter mantido "até hoje como um voto piedoso da administração, formulado de um modo vago e ambíguo, sem explicitar o seu conteúdo e as partilhas de poder e obrigações que implica,"<sup>1</sup> e, apesar de ser característico do conceito o seu carácter plissémico, a verdade é que esta revalorização e a conseqüente institucionalização de "démarches" projectuais converge com o desenvolvimento de práticas investigativas susceptíveis de contribuir para promover:

- "A *identificação* dos diferentes elementos presentes nas situações onde se procura promover a mudança (...).

- A *análise* da dinâmica dos processos desencadeados (...) (e conseqüente desenvolvimento) de uma 'démarche' que se assimila à produção de saberes (...).

- A produção de *representações* relativas à condução de uma *mudança possível* que se assimila a uma investigação/acção (...)."<sup>2</sup>

As "démarches projectuais" são, pois, catalizadoras da produção de condições favoráveis à rearticulação entre investigação e acção que não se confunde com aquela que, por se estruturar em torno de uma racionalidade cognitivo-instrumental, tinha conduzido à institucionalização de um isolamento articulado entre os espaços especializados na produção de saberes teóricos, de saberes tecnológicos e de saberes práticos. O desenvolvimento destas tendências, ricas e prometedoras e com múltiplas variantes, como assinala Jean-Marie Barbier, pode compreender-se melhor se os processos de articulação da investigação com a acção forem considerados "como uma explicitação, uma socialização e uma *formalização mais ou menos desenvolvida* do processo de condução das próprias acções; explicitação, socialização e formalização que, em si mesmo, produzem *efeitos formativos*."<sup>3</sup> Ou seja: as "démarches" projectuais realçam a importância da acção

<sup>1</sup>BARROSO, João (1992). Fazer da Escola um Projecto. In: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. p. 18

<sup>2</sup>BARBIER, Jean-Marie (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. p.20

<sup>3</sup>BARBIER, Jean-Marie (1991). op. cit. p.148

investigativa estabelecer relações dialógicas com a formação e a intervenção, implicando-se decisivamente no campo onde se estruturam as práticas sociais.

O desenvolvimento destes novos espaços de gestão das práticas educativas e dos mecanismos de decisão a eles associados, contribui assim para a visibilidade social e consolidação de algumas das tendências que desde a década precedente se tinham esboçado no campo da investigação educacional.

Neste contexto, o pluralismo metodológico característico da investigação educacional não pode ser encarado exclusivamente como uma questão epistemológica interna resultante da sua vinculação a diferentes matrizes disciplinares ou das propriedades atribuídas ao seu objecto empírico. O contexto teórico, epistemológico e sociológico do seu desenvolvimento e consolidação articula explicitamente esse pluralismo metodológico com a problemática mais geral da definição social das relações entre Ciência, Técnica e Acção e com a problemática da implicação da investigação e do investigador no processo histórico da sua produção como investigador e no processo histórico da produção do objecto da sua intervenção.

Tendencialmente excluídas do campo de uma reflexão epistemológica estruturado por preocupações normativas, estas duas problemáticas, sem estarem ausentes do campo de investigação das chamadas "Ciências Duras", desempenham um papel particularmente relevante no campo educativo onde, como refere Lucie Tanguy as actividades que aí se desenvolvem "implicam fortemente as pessoas e são, por consequência, actividades cujas formas, conteúdos e sentido são, em grande parte, determinadas pelas próprias pessoas."<sup>1</sup>. Justifica-se, por isso, a centralidade que lhe atribuímos no desenvolvimento da cadeira de Métodos de Investigação em Educação.

---

<sup>1</sup>TANGUY, Lucie (1991). *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. p. 125.

1) A análise das relações entre Ciência, Técnica e Acção como uma das dimensões estruturantes da reflexão epistemológica

O valor estratégico da reflexão em torno da produção sócio-histórica das relações entre Ciência, Técnica e Acção deriva do facto dela ser imprescindível não só à compreensão dos processos de produção dos artefactos tecnológicos, mas também ao desenvolvimento de uma epistemologia reflexiva mais preocupada em promover a análise crítica da lógica estruturante das práticas investigativas do que em verificar a sua conformidade a um ideal de racionalidade pré-definido.

Isabel Stengers ao procurar restituir o processo histórico de produção da Química em ciência do geral, deixando de ser uma arte das circunstâncias (isto é, ao reflectir sobre o processo de produção da conformidade da Química a um ideal de cientificidade definido pela epistemologia normativa), realça o importante papel desempenhado pelo desenvolvimento tecnológico na produção das circunstâncias que a tornaram possível. A imbricação entre a produção de uma racionalidade cognitiva necessária à constituição da Química como ciência do geral e o desenvolvimento da racionalidade instrumental característica da industrialização é tal, que a autora admite que se a "química moderna é concebível sem Dalton ou Lavoisier, ela não o é sem a transformação económica e social responsável pela transformação do artesanato em grande indústria."<sup>1</sup>, para concluir que: "o conjunto dos conhecimentos da química moderna perderia muito da sua pertinência se desaparecesse a rede de indústrias, se o químico de hoje se encontrasse face aos produtos que deviam manipular os seus avós do sec.XVIII."<sup>2</sup>.

Na Química, como noutros domínios do saber científico, a autonomia alargada entre os processos de produção de saberes e as práticas tecnológicas, é um produto de circunstâncias particulares e historicamente datadas. São estas circunstâncias que tornam possível a produção e manutenção da ilusão da existência de uma subordinação directa do desenvolvimento tecnológico aos produtos de uma actividade científica conforme aos ideais de cientificidade definidos por uma epistemologia normativa.

---

<sup>1</sup>STENGERS, Isabelle (1991). Le pouvoir des concepts. In: *Les concepts scientifiques*. p.45

<sup>2</sup>STENGERS, Isabelle (1991). op. cit. p.45

O trabalho sistematizado de interrogação do processo histórico de produção das formações científicas e das suas relações com as formações tecnológicas é, assim, um trabalho crítico-analítico das concepções essencialistas de ciência e da epistemologia normativa a elas associada. Ele permite, não só reinserir os processos de produção da(s) racionalidade(s) científicas nos respectivos contextos sócio-históricos, mas também reconhecer a especificidade da produção tecnológica encarando-a, já não como simples aplicação dos saberes científicos gerais a contextos particulares, mas como um processo de criação de significações.

Ao procurar re-situar a lógica estruturante do trabalho científico na sua historicidade, mais do que observá-lo a partir dos lugares da ciência feita, esta crítica à epistemologia normativa não visa opor uma "normatividade" a outra normalidade epistemológica. Interrogando o campo epistemológico nas suas relações com o contexto social, ela inscreve-se num esforço de promoção de uma cultura científica e técnica, entendida como "possibilidade de tornar a ciência antropológica."<sup>1</sup> e visa desenvolver dispositivos e disposições interpretativos da historicidade de uma Ciência pensada "em termos de rede e não de torre de marfim, em termos de investigação e não de facto estabelecido, em termos de incerteza e não de certeza" <sup>2</sup>, ou seja, de uma Ciência "já não (...) encarada como recurso contra a cultura e a política. (...)."<sup>3</sup> mas que se reconhece na sua historicidade, na sua implicação axiológica e no papel modelador que os contextos sócio-económicos desempenham no processo da sua produção.

A sócio-antropologização do campo da reflexão epistemológica desempenha também um importante papel pedagógico.

Ao induzir uma articulação analítica entre as práticas científicas e o seu contexto social, ela favorece uma conceptualização das relações entre saberes científicos e saberes práticos onde estes não são encarados apenas como obstáculos epistemológicos à produção dos primeiros. Ao historicizar a racionalidade científica, esta sócio-antropologização da reflexão epistemológica contribui, por outro lado, para a reabilitação do papel da

<sup>1</sup>LATOUR, Bruno (1989). *La science est le passé de la recherche*. POUR nº122. p.16

<sup>2</sup>LATOUR, Bruno (1989).op, cit. p.16

<sup>3</sup>LATOUR, Bruno (1989).op, cit. p.16

controvérsia na produção científica e, portanto, para que o pluralismo metodológico característico da investigação educacional não seja reconhecido apenas como uma manifestação do seu eventual sub-desenvolvimento. Finalmente, ao contribuir para a desocultação do carácter historicamente contingente da racionalidade cognitivo-instrumental que, desde os anos 70, tende a estruturar as relações entre investigação educacional e a formação dos profissionais de educação legitimando simbolicamente as tendências para a taylorização do trabalho docente, ela contribui para a reabilitação do sentido e da racionalidade da acção sócio-educativa e, portanto, para a criação de condições favoráveis à reinvenção de uma nova profissionalidade docente construída na crítica da subordinação da acção às prescrições de um saber científico e/ou tecnológico produzidos do seu exterior.

Jürgen Habermas alerta-nos para o facto de os sistemas de investigação que produzem um saber técnico utilizável não serem necessariamente aqueles que apresentam maior capacidade de interferirem na estruturação das práticas. "Ao produzirem apenas técnicas (...) (estes sistemas) são incapazes de orientar a acção. Ora, a actividade social é, em primeiro lugar, um exercício em comum - mediatizado pelas tradições - da comunicação através da linguagem ordinária que requer que sejam dadas respostas a questões práticas. A prática só seria sinónimo de actividade instrumental se a vida social fosse reduzida a uma existência no seio dos sistemas de trabalho e à afirmação de si através da força. É certo que as ciências nomológicas favorecem, através da concepção positivista que têm de si próprias, o retrocesso da acção em benefício da técnica. Quando as questões práticas relativas à aceitação de critérios de avaliação são subtraídas a toda a discussão racional e quando só o saber tecnicamente utilizável passa a ser digno de confiança, então o que resta da racionalidade reduz-se aos valores instrumentais da eficácia."<sup>1</sup>.

A reabilitação da acção através do reconhecimento das ilusões que a racionalidade instrumental tem sobre si própria, adquire no campo educativo uma importância particularmente relevante. Ela é, com efeito, imprescindível à crítica das relações que, desde o final dos anos 60, se tendem a estabelecer entre investigadores e práticos que ao definirem o trabalho docente como um trabalho sem sujeito, tendem a reduzi-lo a uma dimensão

---

<sup>1</sup>LATOUR, Bruno (1989).op, cit p. 31

didáctica orientada exclusivamente por regras técnicas. Ao contrário da prática que se confunde com actividade instrumental estruturada do seu exterior, a acção pressupõe a existência de um agente dotado de poder, de intencionalidade e de motivação intrínseca. Como assinala Paul Ricœur a "acção é 'de mim' depende de mim: está no poder do agente"<sup>1</sup> que é simultaneamente a sua causa, o seu autor identificável e o seu responsável. Acção e projecto são, pois, dois conceitos intimamente ligados; cada um deles só é reconhecível no outro: ambos apelam para a auto-reflexibilidade, isto é, para que as relações que o autor estabelece com o seu contexto sejam marcadas pela reflexibilidade.

Ora, as tendências desenvolvidas na última década para a produção de novos agentes educativos, que não se confundem com as instâncias centrais de gestão do macro-sistema nem com as que asseguram a gestão da relação inter-individual professor/aluno, apelam para uma reconceptualização dos conceitos de acção e de projecto capaz de os inscrever em novos espaços de decisão que, por serem colectivos, tendem a articular a auto com a hetero-reflexibilidade. Na realidade, os projectos de acção colectiva que permitem a afirmação destes novos actores, embora pressuponham o desenvolvimento de actividades estratégicas, apoiam-se sempre em actividades intercompreensivas na qual "os interessados realizam os seus projectos de comum acordo, numa situação que eles definiram em comum."<sup>2</sup>

A importância atribuída à intercompreensibilidade na reabilitação da acção, não implica que não se reconheça à investigação um importante papel quer na tematização das situações estruturantes dos projectos quer na produção das condições e dos meios da sua realização. Na realidade, se se tiver em conta que só "pode orientar verdadeiramente na acção o conhecimento que se libertou dos simples interesses e que (...) adoptou uma atitude teórica"<sup>3</sup>, compreenderemos melhor a importância da investigação na tematização quer da experiência vivida dos agentes quer da das situações em que eles se encontram envolvidos. Se se tiver, por outro lado, em conta que a intercompreensão não incide apenas sobre a definição do projecto de acção, mas também sobre a eficácia dos meios, compreende-se que ela deva

<sup>1</sup>RICCER, Paul (1988). *O discurso da acção*. p.60

<sup>2</sup>HABERMAS, Jürgen (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. p.430

<sup>3</sup>HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. p.129

incorporar a reflexão sobre as acções instrumentais, isto é, sobre as "transformações de objectos físicos através de manipulações"<sup>1</sup>.

A reabilitação da acção não implica, pois, o abandono por parte da intervenção investigativa de preocupações relacionadas com o aprofundamento da racionalidade cognitiva e instrumental. Estas preocupações deverão, no entanto, integrar-se num processo de produção de práticas científicas cuja legitimidade já se não confunde com a conformidade a modelos epistemológicos pré-determinados, mas se define na acção tendo em conta as suas determinantes específicas.

A centralidade atribuída à acção enquanto instância de reconhecimento social dos saberes científicos e enquanto objecto de estudo, exige o reforço de uma vigilância epistemológica interpretativa, crítica e reflexiva articulada com uns pedagogia da investigação também ela interpretativa, crítica e reflexiva.

No plano epistemológico, a reabilitação da acção, pressupõe com efeito, quer a crítica do objectivismo quer a do subjectivismo incontrolado. O primeiro ao conceber negativamente a acção - como execução de um modelo construído pela análise - "acaba por projectar no cérebro dos agentes uma visão (escolástica) da sua prática que, paradoxalmente, ele só pôde atingir porque, previamente e de uma forma metódica, fez desaparecer a experiência dos agentes. Este ponto de vista destrói assim uma parte da realidade que pretende apreender no próprio movimento da sua apreensão."<sup>2</sup>. O subjectivismo incontrolado, por sua vez, ao hipostasiar o actor e a sua racionalidade individual pressupõe a existência de um mundo transparente, imediatamente acessível e redutível à soma de experiências vividas, ignorando assim "a história individual e colectiva dos agentes através da qual se constituem as estruturas de preferências que os habitam, numa dialéctica temporal complexa com as estruturas objectivas que os produzem e que eles tendem a reproduzir."<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> HABERMAS, Jürgen (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. p.443

<sup>2</sup>WACQUANT, Loïc J. D. (1992). Introduction. In: *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*. p.17

<sup>3</sup> BOURDIEU, Pierre (1992). *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*. p.99

Ao incorporar a crítica epistemológica do objectivismo e do subjectivismo, a pedagogia da investigação deve promover a formação de hábitos de flexibilidade sobre as próprias práticas investigativas encarando-as como processos de produção de modelos de inteligibilidade historicamente datados e institucionalmente situados. Ela deve, no fundo, promover uma cultura científica que não é redutível à difusão de informação científica, mas que se atribui como grande desafio o de fazer "reconhecer outras formas de organização social e profissional, outras referências culturais, o de criar novos tipos de constrangimentos que delimitam as noções de racionalidade e de poder, que situam o risco fora da alternativa entre o arbitrário e a possibilidade de julgar, que permitem avaliar o interesse e o ganho de inteligibilidade de uma narrativa sem exigir que ela faça esquecer a existência de um autor."<sup>1</sup> Ela deve, em suma, estabelecer um diálogo entre intencionalidade epistemológica e a intencionalidade estratégica onde, o reconhecimento dos limites e das potencialidades de cada uma delas, seja indutora de efeitos sinérgicos.

O reconhecimento da insolubilidade do sujeito numa acção investigativa que assume a sua intencionalidade estratégica é, finalmente, inseparável do reconhecimento da centralidade epistemológica da problemática da implicação. Um reconhecimento que não se limita a reinserir, na análise interpretativa, um sujeito (pre) ocupado com a gestão das suas pulsões afectivas ou dos seus empenhamentos, isto é, que não se limita à reinserção de um sujeito gerador de subjectividades incompatíveis com o ideal da ciência positiva, mas que exige a conceptualização do sujeito na sua historicidade e na historicidade dos seus objectos e instrumentos de conhecimento. A análise da implicação não é, nestas circunstâncias, redutível ao trabalho de desocultação das atitudes, crenças, ou outras propriedades do sujeito susceptíveis de gerarem subjectividades. Ela integra a análise dos contextos sócio-institucionais onde se constrói a acção investigativa, bem como a análise histórica do trabalho social de produção dos instrumentos e dos problemas a quem se reconhece a legitimidade de de integrarem o campo científico. A análise da implicação é, nestas circunstâncias, um trabalho

---

<sup>1</sup>STENGERS, Isabelle (1991). op. cit. p.66

simultaneamente histórico e sócio-analítico preocupado fundamentalmente em "compreender porque e como se compreende"<sup>1</sup>.

Como assinala Pierre Bourdieu, para que se não torne "objecto dos problemas que toma por objecto"<sup>2</sup>, o trabalho de investigação deve (pre)ocupar-se com " a história social da *emergência* de estes problemas, da sua constituição progressiva, isto é, deve (pre)ocupar-se com o trabalho colectivo - muitas vezes realizado na concorrência e na luta - que foi necessário para fazer conhecer e reconhecer estes problemas como *problemas legítimos* (...)"<sup>3</sup>. Em suma, a acção investigativa deve reconhecer (-se) (n)a historicidade dos sujeitos, objectos e instrumentos de trabalho.

Não se limitando a procurar elucidar o sentido das práticas que toma por objecto, o trabalho de investigação incorpora sempre um esforço de elucidação das relações que ele mantém com essas práticas. Ele incorpora, por isso, um trabalho de auto-análise, ou seja, de "auto-objectivação obtida graças a um verdadeiro trabalho sobre si próprio"<sup>4</sup>, cuja importância é tal que, como reconhece Pierre Bourdieu, é através dele "que se pode realizar, através de uma série de fases de sobreinvestimento e desinvestimento, o casamento ideal entre um investigador e o seu objecto".<sup>5</sup>

## 2) A reflexão epistemológica como dimensão estruturante da pedagogia crítica da investigação

A consolidação e desenvolvimento de uma pedagogia da investigação preocupada em promover uma articulação reflectida entre a lógica da investigação e a lógica da acção, exige que o campo onde se estruturam as práticas investigativas seja interrogado por uma epistemologia interpretativa e crítica.

Ao incidir predominantemente sobre a articulação das decisões tomadas no decurso do processo de investigação, esta interrogação epistemológica é, de facto, imprescindível à restituição da lógica estruturante da acção

---

<sup>1</sup>BOURDIEU, Pierre (1992). op. cit. p.209

<sup>2</sup>BOURDIEU, Pierre (1992). op. cit. p. 209

<sup>3</sup>BOURDIEU, Pierre (1992). op. cit. p. 209

<sup>4</sup>PINTO, Louis (1990). Expérience vécue et exigence scientifique d'objectivité. In: *Initiation à la pratique sociologique*. p.51

<sup>5</sup> PINTO, Louis (1990). op. cit. p. 222

investigativa e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da auto-reflexibilidade. O domínio e o objecto da sua intervenção não se confundem, por isso, com os que são construídos por uma pedagogia apoiada numa epistemologia normativa que, ao pautar-se pela preocupação de assegurar a conformidade das práticas a um modelo predefinido, conduz à ritualização de procedimentos de investigação encarados como um conjunto de operações sequencialmente distribuídas no tempo e epistemologicamente hierarquizadas cuja eficácia estaria exclusivamente dependente de critérios de natureza técnica.

Embora procure restituir a lógica articulante dos procedimentos, mais do que emitir postulados sobre as propriedades intrínsecas de cada um deles, esta pedagogia crítica não abandona os propósitos de facilitar a apropriação das determinantes técnicas do trabalho de investigação. Ela assume, no entanto, a conflitualidade de um trabalho que deve fomentar a apropriação dos "instrumentos de construção da realidade, de problemáticas, conceitos, técnicas, métodos, ao mesmo tempo que deve desenvolver uma formidável disposição crítica, uma inclinação para se por em duvida esses instrumentos (...)"<sup>1</sup>, isto é, a conflitualidade de um trabalho que incide sobre a apropriação dos instrumentos e técnicas de investigação sem cair no instrumentalismo e que estimula a crítica destes instrumentos sem cair num hipercriticismo incontrolado.

Para além das dificuldades intrínsecas à gestão desta conflitualidade, a pedagogia crítica de uma investigação também ela crítica, é tendencialmente conflituante com a estrutura organizativa dos espaços sociais onde ela se desenvolve. Pierre Bourdieu adverte-nos que ela deve confrontar-se, em primeiro lugar, com "a pedagogia medíocre dos professores medíocres, que reforçam as disposições ao conformismo inscritas na própria lógica da reprodução social"<sup>2</sup>, principal obstáculo ao desenvolvimento da hábitos de investigação, segundo o autor. Ela deverá confrontar-se também com as tendências para a perpetuação e canonização das oposições entre autores, "métodos", conceitos ou níveis de análise que se "são úteis para afirmar a existência do professor que se coloca acima das divisões que descreve, (...), como todas as falsas sínteses de uma teoria sem empiria e todas as precauções estéreis e inúteis de uma 'metodologia' sem conceitos, funcionam antes de

---

<sup>1</sup>BOURDIEU, Pierre (1992). op. cit. p.218

<sup>2</sup>BOURDIEU, Pierre (1992). op. cit. p. 219

tudo como *sistemas de defesa* contra o verdadeiro progresso da ciência que ameaça o falso saber dos professores"<sup>1</sup>. Ela confrontar-se-á, finalmente, com disposições dos próprios formandos que são responsáveis quer por uma hipervalorização de práticas investigativas onde o rigor metodológico se confunde muitas vezes com rigidez técnica, quer por tendências para uma subvalorização da reflexão metódica relativamente a práticas discursivas legitimadas por uma militância social incontrollada. Num caso ou noutro, a pedagogia da investigação confronta-se com disposições cristalizadas em torno de uma concepção instrumentalista de investigação, particularmente "resistentes" a uma intervenção epistemológica interpretativa e crítica.

Sendo socialmente construídas no decurso de trajectórias de vida que nem sempre são objecto de uma reflexão aprofundada, estas disposições não são, por outro lado, directamente acessíveis a intervenções exclusivamente argumentativas. A sua transformação, que em grande parte se confunde com uma auto-transformação dos próprios indivíduos e das suas representações, pressupõe o desenvolvimento de um trabalho pedagógico participado capaz de promover uma acção investigativa reflectida onde o processo de produção de problemáticas a partir de problemas considerados como pertinentes desempenha um papel particularmente importante.

O trabalho pedagógico a desenvolver no âmbito da investigação educacional é assim duplamente crítico.

Ele estrutura-se, por um lado, na crítica das representações que os sujeitos em formação constroem da sua própria produção histórica, dos seus saberes, das suas certezas e dos seus problemas; ele apoia-se por isso nestas representações para através da sua crítica promover a produção de problemáticas susceptíveis de se constituírem como núcleos organizadores da acção investigativa. Por outro lado, ele é um trabalho crítico sobre a própria prática de investigação: ao submetê-la a uma interrogação epistemológica, ou melhor, a uma interpretação epistemológica, ele assume-se como um trabalho crítico da normatividade de uma Ciência sem sujeito, para integrar os procedimentos de investigação na acção deliberada do sujeito em investigação que procede a uma produção metódica de problemáticas e de respostas provisórias.

---

<sup>1</sup>BOURDIEU, Pierre (1992). op. cit. p. 219

A importância atribuída à articulação dos procedimentos e dos níveis de decisão, constitui, assim, uma exigência para que o trabalho de formação se centre na acção investigativa. A acção, ao mobilizar "em graus diversos e sob modalidades diversificadas todo um conjunto de saberes, assegurando ao mesmo tempo a dinâmica da sua estruturação"<sup>1</sup> - isto é, a acção ao incorporar na sua dinâmica a dinâmica da estruturação das relações entre saberes teóricos e saberes processuais por um lado e saberes práticos e saberes-fazer por outro - induz a produção de situações formativas onde a apropriação dos saberes instrumentais se acompanha com a reflexão em torno da suas potencialidades e limites e com a sua articulação analítica com outros saberes e níveis de decisão.

O modelo de conceptualização proposto por Gérard Malglaiive para articular os diferentes tipo de saberes accionados na acção, embora recorra a uma codificação linguística que não será, eventualmente, a mais adequada à restituição da lógica da acção investigativa num contexto de formação, remete-nos para conteúdos semânticos particularmente úteis à restituição da dinâmica da formatividade que a pedagogia da investigação, tal como a temos vindo a explicitar, procura implementar.

Na realidade, da mesma forma que os saberes teóricos no modelo proposto pelo autor, apesar de não estabelecerem "relações operatórias directas com as práticas"<sup>2</sup>, desempenham um papel fundamental nos mecanismos de regulação das intervenções práticas, também a relevância pedagógica da intervenção de uma epistemologia crítica deriva do facto de ela se poder constituir como instância de explicitação do sentido daquilo que se faz, mais do que sugerir aquilo que deve ser feito. A sua relação com a acção não é, por isso, uma relação de aplicação directa, mas uma relação mediada por *saberes processuais* incidindo sobre a coerência interna dos procedimentos práticos, ou como no caso da acção investigativa sobre a coerência interna dos diferentes níveis de decisão: teórico, metodológico, técnico, etc.

Enquanto que os *saberes processuais* desempenham um papel central na conceptualização prévia do projecto de acção investigativa, a intervenção

---

<sup>1</sup>MALGLAIVE, Gérard (1980). *Enseigner à des adultes. Travail et Pédagogie*. p.86

<sup>2</sup>MALGLAIVE, Gérard (1980). op. cit p.70

epistemológica, constituindo o núcleo estruturante de uma reflexão *a posteriori*, ao interferir na construção dos *saberes processuais* participa na concepção do projecto. Ao sugerir, por outro lado, vias possíveis para a acção, ela participa no seu desenvolvimento e torna possível o exercício de uma verdadeira economia da acção permitindo que ela se realize "no abstracto, no mundo simbólico, antes de o fazer no concreto, no mundo material."<sup>1</sup>

A consistência cognitiva do processo de apropriação de competências e de disposições nos domínios da intervenção epistemológica e da construção de *saberes processuais* está, pois, intimamente relacionada com a sua relevância para o desenvolvimento de uma acção investigativa que, sendo produtora de saberes, se pretende que esclareça também o próprio processo de produção destes saberes. Constituindo o núcleo estruturante das metactividades pro-activas e retro-activas - imprescindíveis ao desenvolvimento de uma acção acompanhada pela cognição - estas competências e disposições são apropriadas e accionadas no decurso de um processo onde elas interagem com a apropriação e utilização de saberes práticos e de saberes-fazer, isto é, interagem com um processo de exteriorização da acção.

Accionando privilegiadamente saberes-fazer e saberes práticos, este processo de exteriorização da acção pressupõe um conjunto de decisões cuja coerência não se define exclusivamente pela sua conformidade com a estrutura dos discursos teóricos disponíveis nas Ciências Sociais e Humanas ou pela observância das normas técnicas que regulam a construção de instrumentos de observação e de agregação da informação empírica. Para além da desejável consistência epistemológica, esta coerência relaciona-se intimamente com a capacidade de ajustar localmente quer as prescrições dos saberes processuais quer as condicionantes teóricas e técnicas dos instrumentos disponíveis nas Ciências Sociais e Humanas. Poder-se-ia, assim, dizer que mesmo quando visa a apropriação de competências técnicas e instrumentais, a pedagogia da investigação não deixa de ser uma pedagogia investigativa e crítica.

---

<sup>1</sup>MALGLAIVE, Gérard (1980). op. cit. p.71

## Conclusão

### (Potencialidades e limites do trabalho pedagógico desenvolvido na cadeira de Métodos de Investigação em Educação)

Seja qual for o domínio do saber sobre o qual incide, ou as propriedades sociais e escolares do público envolvido, o trabalho pedagógico é sempre um trabalho de gestão de compromissos parcialmente incongruentes. As suas razões, as suas determinantes, as opções em que se apoia, os efeitos que procura produzir ou os valores que veicula, remetem-nos para esferas diversificadas da vida social estruturadas segundo lógicas que, apesar da sua interdependência, dispõem de uma tal autonomia relativa que não é possível sustentar *no plano teórico* uma articulação entre elas susceptível de fundamentar consistentemente os pressupostos em que se apoia o trabalho pedagógico. As *opções axiológicas*, cuja explicitação poderia contribuir para a redução desta margem de indeterminação são, por outro lado, sempre mais ou menos arbitrárias e por isso incapazes de anularem a arbitrariedade dos mecanismos estruturadores do trabalho pedagógico.

Apesar do esforço analítico para explicitar os contornos de uma pedagogia crítica da investigação em torno do processo histórico de construção da investigação educacional, da identificação de algumas das problemáticas centrais de uma reflexão sócio-epistemológica que se quer crítica e interveniente e ainda de uma proposta de conceptualização da acção, o arbítrio não deixa de estar presente em algumas das decisões pedagógicas tomadas no desenvolvimento da cadeira de Métodos de Investigação em Educação. Sem ter a pretensão de anular esse arbítrio, interessava, no entanto, reduzi-lo procedendo a uma explicitação, mesmo que sucinta, de razões complementares derivadas quer das propriedades sociais do público utente quer das transformações que através dele se procura produzir no contexto sócio-institucional da sua intervenção.

Dirigida para um público que, na sua quase totalidade, é portador de experiências profissionais ricas e diversificadas no campo da formação, a cadeira de Métodos de Investigação em Educação atribui-se como uma das preocupações centrais a de se constituir como um espaço de reflexibilidade crítica dessas experiências e dos saberes a elas associados bem como dos seus

processos de produção e daqueles que tornam credível a sua pretensão à verdade.

Ao optar-se por um trabalho pedagógico onde o desenvolvimento de um projecto de acção investigativa constitui um dos seus núcleos estruturantes, procurou-se o desenvolvimento de dinâmicas formativas que, embora se centrem nessas experiências, procuram estimular a sua análise crítica.

Na realidade, a elaboração de um projecto de acção pressupõe sempre um trabalho de evocação de representações sobre experiências passadas. Jean-Marie Barbier admite que essa evocação permite "(...)fazer passar' (essas representações) da memória a longo prazo para a memória de trabalho; (...) (utiliza) como *meios* de selecção as representações pertinentes na situação, precisamente os *resultados da identificação do contexto funcional* (...) (que é) realizada pelos próprios actores que acumularam estas representações e que dispõem de estas informações sobre o contexto."<sup>1</sup>. Ao realizar-se na ausência do real representado, este trabalho de evocação das representações pressupõe ainda um esforço de conceptualização e de formalização das experiências representadas.

Quando, como é o caso das práticas investigativas, se assume explícita e deliberadamente que a acção não visa resolver um problema dado, mas incide sobre uma problemática construída na crítica às percepções imediatas dos problemas susceptíveis de a integrarem, o trabalho de evocação não se limita a facilitar a transposição das experiências passadas da memória a longo prazo para a memória de trabalho.

A "elaboração de um projecto de investigação, constituindo a primeira etapa, etapa fundamental de toda a investigação, conduzida graças a uma sucessão de interrogações incidindo sobre si próprio, sobre o seu saber e sobre o mundo circundante."<sup>2</sup>, para além de exigir um esforço de formalização e de conceptualização acrescidos, exige que o trabalho de evocação seja acompanhado por um trabalho de análise crítica das representações evocadas e dos processos da sua produção. Compreende-se assim que no desenvolvimento do trabalho de formação se atribua uma grande importância ao processo de produção de objectos de investigação,

---

<sup>1</sup>BARBIER, Jean-Marie(1991). op. cit. . p.227

<sup>2</sup>BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du projet*. p.104

mesmo quando o produto não é mais do que um esboço de contornos bastante indefinidos.

De igual modo, a selecção das representações pertinentes para a situação em função da identificação do contexto funcional a que se refere Jean-Marie Barbier pressupõe, no caso da acção ser investigativa, um trabalho de evocação e, portanto, de análise crítica das representações que os actores construíram do trabalho de investigação, quer ele se integre ou não na sua vivência experiencial directa. Ou seja, a selecção crítica das representações só será epistemologicamente relevante se for acompanhada por um trabalho metodológico cuja função central, como refere Jürgen Habermas, não é a "de elucidar a construção lógica das teorias científicas, mas a lógica dos procedimentos através dos quais nós *obtemos* teorias científicas."<sup>1</sup>.

As propriedades sociais do público envolvido no dispositivo pedagógico justificam, pois, que este se centre na acção investigativa e procure através dela promover o reconhecimento crítico dos seus saberes experienciais e dos processos da sua produção. O facto de, por um lado, estes saberes e processos de produção serem diversificados e de, por outro, no desenvolvimento da acção investigativa os diferentes saberes e competências accionados se não articularem entre si de uma forma unívoca mas "se substituírem uns aos outros, se interpenetrarem, se combinarem misturando-se"<sup>2</sup>, aconselha o desenvolvimento de um trabalho pedagógico suficientemente flexível para permitir integrar esta diversidade em trajectórias de investigação que, apesar da sua heterogeneidade, permitem uma articulação reflectida entre as diferentes modalidades de saber accionados na acção.

Encarado como instância de gestão de uma complexidade inscrita na diversidade de saberes que circulam no "espaço formativo", o dispositivo pedagógico utilizado na cadeira de Métodos de Investigação em Educação atribui um importante sentido estratégico à criação de condições que permitam a autonomização entre as trajectórias reflexivas sugeridas nas aulas teóricas e as que são sugeridas nas aulas práticas. A relação que tradicionalmente se estabelece entre aulas teóricas e aulas práticas onde a

---

<sup>1</sup>HABERMAS, Jürgen (1976). *Connaissance et interret*. p. 124

<sup>2</sup>MALGLAIVE, Gérard (1980). op. cit. p.90

pertinência destas últimas resultaria da sua capacidade em se instituírem como espaços de aplicação e/ou de esclarecimento de informações, previamente ministradas nas aulas teóricas, além de não estimular o desenvolvimento de actividades interactivas centradas na troca e análise crítica dos saberes experienciais, cria disposições favoráveis à "naturalização" de uma racionalidade cognitivo-instrumental cuja crítica, como já sugerimos, é particularmente importante para a formação no domínio da investigação em educação.

Apesar da sua importância estratégica, a autonomização destes dois espaços de formação e das trajectórias reflexivas sugeridas em cada um deles, não garante por si só a criação de situações capazes de anular as disposições a que nos referimos. Estas, como se sabe, não resultam apenas da vivência das situações formais de ensino mas são construídas no decurso de trajectórias pessoais e sociais mais ou menos longas e consistentes; sustentam-se e sustentam mapas cognitivos particularmente inacessíveis a intervenções que não envolvam a actividade autónoma dos indivíduos.

Ora, se as situações de formação induzidas pelo dispositivo pedagógico se restringissem àquelas que se desenvolvem "espontaneamente" nas aulas teóricas e nas aulas práticas em consequência da intervenção dos docentes-formadores, a sua autonomização poderia reforçar as disposições que pretende, afinal, criticar.

Na realidade, ao proporem um percurso reflexivo que parte da abordagem de problemáticas sócio-epistemológicas globais para, progressivamente, incidirem sobre conteúdos que se aproximam daqueles que permitem a apropriação de competências instrumentais úteis ao exercício da acção investigativa, as aulas teóricas proporcionam uma organização de conteúdos programáticos mais congruente com as concepções normativas da intervenção epistemológica do que com as que acentuam as suas dimensões críticas. As aulas práticas, por sua vez, ao serem estruturadas em torno de preocupações relacionadas com o desenvolvimento de projectos de investigação, apesar de pretenderem promover uma reflexão epistemológica destes projectos, induziriam trajectórias de construção da acção investigativa tendencialmente tributárias de um empiricismo indutor de disposições que isolam a reflexão epistemológica da acção e visam mais legitimá-la do que esclarecê-la. Ou seja: enquanto que a organização sintáctica do

desenvolvimento do programa de Métodos de Investigação em Educação seria congruente com a promoção de uma racionalidade cognitivo-instrumental, o seu conteúdo semântico visaria a sua crítica. Por outro lado, embora reconhecesse que o "motor fundamental da acção acompanhada pela cognição é (...) a alternância entre actividades e meta-actividades pro-activas e retroactivas; ou seja, a alternância entre tentativas e erros exteriorizados e interiorizados da acção."<sup>1</sup>, o dispositivo pedagógico tenderia a institucionalizar dois espaços de formação onde cada um deles se "especializaria" na produção de actividades ou na produção de meta-actividades. O risco de ele contribuir para a cristalização de disposições contraditórias com as que se propõe promover, é real. Mas é também calculado.

Esta opção pedagógica é, com efeito, assumida num contexto institucional gerador de constrangimentos a uma organização temporal da intervenção do docente que possibilite a institucionalização de espaços formativos *no interior* dos quais se possa promover, simultaneamente e de uma forma consistente, a apropriação das determinantes técnicas dos instrumentos de acção investigativa e a sua crítica. Perante a alternativa de estabelecer uma relação de contiguidade entre as aulas teóricas e práticas onde as actividades desenvolvidas nestas últimas seriam encaradas como uma mera *aplicação a posteriori* dos produtos das primeiras, optou-se por um dispositivo pedagógico onde a intervenção do formador nestes dois espaços de formação se estrutura segundo lógicas que, não sendo contraditórias, potenciam, *cada uma de per si*, o desenvolvimento de percursos cognitivos tendencialmente conflitantes. O pressuposto de que o conflito cognitivo daqui resultante desempenha um papel positivo e a consequente preocupação de produzir situações formativas que, ao induzirem o confronto de "respostas derivadas de dois registos de conhecimentos simultaneamente presentes."<sup>2</sup>, fomentariam o reconhecimento da precariedade das respostas elaboradas e a pertinência da sua análise crítica, implica que o dispositivo pedagógico procure desenvolver, nos diferentes espaços e tempos de formação, instâncias de regulação desta conflitualidade.

---

<sup>1</sup>MALGLAIVE, Gérard (1980). op. cit. p.180

<sup>2</sup>MONTEIL, J.-M. (1989). *Eduquer et former, Perspectives psychosociales*. p.171

Por um lado, o(s) docente(s)-formador(es) implicados no dispositivo porque admitem que a formação é a "organização racional da influência"<sup>1</sup>, organizam a sua intervenção de forma a que ela, directa ou indirectamente, produza efeitos susceptíveis de gerarem espaços de flexibilidade onde a articulação destes dois percursos seja particularmente relevante. Enquanto recursos informativos intervenientes nas aulas teóricas e nas aulas práticas, eles procuram uma estrutura para as suas práticas discursivas que valorize sobretudo os conteúdos problematizantes em detrimento dos conteúdos conclusivos. Enquanto mediadores de informação eles fornecem indicações bibliográficas e sugerem problemáticas para a reflexão que provoquem a formulação de "respostas diferidas" aos problemas práticos com que se confronta o desenvolvimento da acção investigativa. O questionamento metódico e sistemático a que eles submetem os produtos parcelares da acção investigativa procura contribuir, finalmente, para que as actividades centradas na interacção, para além de permitirem a troca de conhecimentos e de experiências, incitem a produção de problemáticas e a reflexão em torno dos conhecimentos e experiências trocados.

Apesar de desempenhar um papel relevante na estruturação do trabalho de formação, a intervenção do(s) docente(s) não constitui a única, nem talvez a mais importante, instância de regulação do sistema. Ao centrar o desenvolvimento da acção investigativa e da dinâmica da formatividade no grupo de trabalho tendencialmente auto-gerido, o dispositivo pedagógico reconhece como Daniel Hameline que "qualquer acção de formação é a resultante de um feixe de intenções de proveniências diversas"<sup>2</sup> e procura, através da institucionalização de uma regulação policêntrica, aprofundar a dinâmica interactiva imprescindível a um "empenhamento activo numa confrontação cognitiva, geradora de oposições e de diferenças de pontos de vista."<sup>3</sup>

O grupo de trabalho e o projecto de acção investigativa a que ele se veicula constituem, assim, as instâncias centrais de regulação do dispositivo pedagógico. A criação de condições que possibilitem o exercício da sua auto-

---

<sup>1</sup>HAMELINE, Daniel (1983). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. p. 53

<sup>2</sup>HAMELINE, Daniel (1983). *op. cit.* p.54

<sup>3</sup>MONTEIL, J.-M. (1989). *op. cit.* p.163

-gestão alargada não é uma consequência de uma veiculação apriorística e normativa a discursos pedagógicos reclamando-se de correntes não directivas. Ela apoia-se antes no reconhecimento de que o trabalho pedagógico com adultos deve revalorizar a experiência vivida e os discursos produzidos sobre elas, ao mesmo tempo que se assume como um trabalho de produção de saberes e de transformação destas representações. Enquanto que o grupo de trabalho pode assegurar uma dinâmica interactiva imprescindível à troca de experiências, a construção do projecto de acção investigativa ao apelar para a recontextualização destas experiências, possibilita a sua "despersonalização" e conceptualização contribuindo, deste modo, para que a sua análise metódica constitua o núcleo estruturante de uma "investigação teoricamente enformada e metodicamente organizada inserida num processo de ruptura com o bom 'bom senso pedagógico'".<sup>1</sup> Neste contexto, o trabalho dos formadores, sem perder a sua importância, já não se define exclusivamente em função das condicionantes intrínsecas aos conteúdos de formação ou às tecnologias disponíveis para a sua transmissão. Estas condicionantes, são moduladas pela dinâmica do grupo de trabalho e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento do projecto de acção investigativa. Dir-se-ia, parafraseando J. Madureira Pinto, que a pertinência da intervenção dos docentes-formadores se define pela sua capacidade de, "por um lado, estimular a deambulação reflexiva que (...) permite ir de um conjunto de produtos-conhecimentos em direcção aos respectivos modos de produção intelectual; e, por outro, (...) criar condições para uma experimentação permanente - não isenta, já se vê de erros e sucessivas rectificações - da transponibilidade dos instrumentos teóricos e técnicos e da sua efectiva plasticidade na resolução de problemas e desafios intelectuais novos."<sup>2</sup>

Ao subordinar as preocupações relacionadas com a difusão alargada de produtos-conhecimentos às que resultam da necessidade de elucidar a lógica dos procedimentos da sua produção, o trabalho de formação define-se fundamentalmente como sendo um trabalho de intervenção metodológica. Ele deverá, por isso, contribuir para a implementação de instâncias e atitudes

<sup>1</sup>CORREIA, José Alberto (1990). Elementos para uma praxiologia dos sistemas de formação. In: *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas* .p.121

<sup>2</sup>PINTO, José Madureira (1992). "POSFÁCIO (dez anos depois)". In: *A Sociologia na Escola*. p.202

avaliativas mais preocupadas em constituírem-se como núcleos estruturantes de práticas reflexivas do que espaços de verificação da conformidade das competências adquiridas relativamente àquelas que estariam previamente definidas.

Embora a avaliação seja objecto de uma posterior explicitação mais detalhada, a estrutura e a diversidade das situações de avaliação integradas no dispositivo pedagógico, bem como o reconhecimento institucional do papel aí desempenhado pelo grupo de trabalho, são tributárias da preocupação de não reduzir a avaliação ao controlo mas de a considerar antes como um processo "mais preocupado com o sentido e as significações próprias e particulares, do que com a coerência, a compatibilidade ou a conformidade a modelos dados."<sup>1</sup>.

O dispositivo pedagógico é, assim, uma instância de produção de equilíbrios precários e instáveis. Por um lado ele deve gerir o equilíbrio instável que se estabelece entre as exigências do processo de produção dos saberes científicos encarados como crítica aos saberes experienciais e a revalorização destes últimos; por outro, ele deve facilitar a criação de equilíbrios entre o processo de apropriação das competências instrumentais necessárias ao desenvolvimento da acção investigativa e a análise crítica do carácter instrumental que se tende a atribuir-lhes. Finalmente, o dispositivo pedagógico procura gerir a conflitualidade resultante do facto de se apoiar no desenvolvimento de projectos de acção investigativa tendencialmente auto-geridos ao mesmo tempo que reconhece a imprescindibilidade da intervenção dos docentes-formadores. Ele é, por isso, uma instância de gestão de constrangimentos e de compromissos, uma instância de co-acção visando explicitamente a criação de condições que possibilitem o exercício de uma acção reflectida e, portanto, tendencialmente auto-gerida.

Para além de ser tendencialmente congruente com as propriedades sociais do público envolvido e com algumas das tendências que se têm estruturado no campo da formação de adultos, este dispositivo pedagógico procura ter também em conta as características e as dinâmicas de transformação dos espaços sociais onde os futuros licenciados em Ciências da Educação poderão encontrar o seu campo de intervenção privilegiado.

---

<sup>1</sup>ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. p.16

Não cabe, evidentemente, no âmbito deste relatório proceder à sua análise detalhada. Interessava, no entanto, proceder a uma análise, mesmo que sucinta, das implicações das trajectórias futuros dos alunos no trabalho pedagógico.

O carácter prospectivo deste exercício analítico não exclui mas, pelo contrário, exige que se apoie numa caracterização da estrutura da procura social da Licenciatura já que esta pode conter em filigrama as eventuais saídas profissionais que ela proporciona.

Na realidade, o facto da Licenciatura em Ciências da Educação ser procurada por profissionais "exteriores" ao Sistema Educativo e o facto de se terem produzido um conjunto de solicitações visando a abertura dos ramos de Animação Juvenil e Educação de Adultos, sugere um alargamento da procura social de saberes educativos, cuja pertinência já se não define apenas pela sua relevância para a formação de professores.

Em trabalho anterior sugerimos que a estrutura do curriculum da Licenciatura em Ciências da Educação deveria ser "congruente com três preocupações centrais: promover uma oferta antecipada de formação a novas figuras nos Sistemas Educativos que não paulam 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."<sup>1</sup>. Dir-se-ia, portanto, que a Licenciatura em Ciências da Educação não constitui uma resposta do campo da formação a solicitações estruturadas no tecido social, mas que a configuração dos espaços sociais da intervenção dos futuros licenciados em Ciências da Educação será em grande parte produzida pela intervenção que eles aí desenvolvam. O trabalho pedagógico inserido na formação de estas novas figuras tendencialmente profissionalizantes, deverá por isso ser estruturalmente diferente daquele que, tradicionalmente, se utiliza na formação profissional inicial e na reciclagem ou actualização profissional. Mais do que "acrescentar um conjunto de saberes "científicos" a saberes profissionais mais ou menos sistematizados", ele deve pautar-se pela preocupação de formar

---

<sup>1</sup>CORREIA, José Alberto (1992). *A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente*. p.4

"investigadores no seu contexto prático"<sup>1</sup>, capazes de discernirem o sentido dos problemas com que se confrontam, de desenvolver acções, já não exclusivamente adaptativas, mas antecipativas. Em suma o trabalho pedagógico deve desenvolver capacidades de reflexão na acção ciente de que esta flexibilidade actuante não depende directamente "das categorias de uma técnica ou de uma teoria estabelecida, (...) (mas fundamentalmente da capacidade de se construir) uma teoria do caso único, uma nova teoria para cada caso."<sup>2</sup>.

Esta subordinação da lógica cumulativa da apropriação de conhecimentos, a uma lógica visando a produção de novos quadros de inteligibilidade que os incorporem nos saberes experienciais, implica a atribuição de uma importância acrescida às dimensões investigativas do trabalho de formação. A produção do *habitus* científico de que fala Pierre Bourdieu para se referir a essa "espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça aquilo que é necessário fazer no momento, sem ter necessidade de tematizar aquilo que seria necessário fazer e, muito menos de tematizar a regra que permite engendrar a conduta conforme"<sup>3</sup>, não estando circunscrita a um espaço de formação especializado, vai exigir que o espaço de formação onde se privilegia a sua produção mantenha relações estreitas com os restantes espaços de formação.

O trabalho pedagógico desenvolvido no espaço onde se privilegia a produção do *habitus* científico, para além de procurar, como já referimos, estabelecer uma relação dialógica entre as determinantes específicas da intervenção e as da investigação, pretende também promover uma articulação com as diferentes áreas disciplinares de formação. Por um lado este trabalho procura estimular a interdisciplinaridade intrínseca ao desenvolvimento dos projectos de acção investigativa, por outro lado, ao privilegiar as entradas temáticas em detrimento das entradas disciplinares, ele procura contribuir para que os projectos de acção investigativa não sejam encarados como meras ilustrações de teorias gerais, mas como espaços de compreensão do particular e dos mecanismos que permitem essa compreensão.

---

<sup>1</sup>TOUCHON, François V. (1992). *À qui pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?*. Revue Française de Pédagogie n°99, p.103

<sup>2</sup>TOUCHON, François V. (1992). op. cit. p.103

<sup>3</sup>BOURDIEU, Pierre (1992). op. cit. p.194

As temáticas estruturantes dos conteúdos programáticos da cadeira de Métodos de Investigação em Educação, a saber: a análise das relações entre Ciência, Técnica e a Acção e a problemática da implicação, constituem assim também as problemáticas estruturantes do dispositivo pedagógico.

## Bibliografia citada

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Le cas des universités*. Paris: ANDSHA

AVANZINI, Guy (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Privat

BARBIER, Jean-Marie (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris: Presses Universitaires de France

BARROSO, João (1992). Fazer da Escola um Projecto. In: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa

BOURDIEU, Pierre (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil

BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France

CANÁRIO, Rui (1991). *Mudar a escola: o papel da formação e da pesquisa*. Inovação vol.4 nº1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Ed. Peter Lang.

CORREIA, José Alberto (1990). Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação. In: *Trabalho de Projecto, 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento. p. 115-122.

CORREIA, José Alberto (1992). *A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente*. (no prelo)

DURKHEIM, E. (1968). *Éducation et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France

GILLET, Pierre (1987). *Pour une Pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.

GRACIO, Sérgio (1986). *Politica educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte

HABERMAS, Jürgen (1976). *Connaissance et interret*. Paris: Gallimard

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

HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70

HAMELINE, Daniel (1983). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale e en formation continue*. Paris: Ed. ESF

HUBERMAN, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO/BIE

KHUN, Thomas S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.

LALLEZ (Raymond). *Recherche et formation des maitres*. Perspectives de l'éducation vol.I, nº1. Paris: UNESCO

LANDSHEERE, G. (1986). *A investigação experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote

LANDSHEERE, Gilbert de (1976). *La formation des enseignants demain*. Tournai: Casterman

LATOUR, Bruno (1989). *La Science est le passé de la Recherche*. POUR nº122, Paris: Ed. Harmattan

LOURAU, René (1970). *Analyse Institutionnelle*. Paris: Minuit

MALGLAIVE, Gérard (1980). *Enseigner à des adultes. Travail et Pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France

MIALLARET, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores

MONTEIL, J.-M. (1989). *Eduquer et former, Perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble

NÓVOA, António (1991). Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?. In: *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento. p. 59-130.

PINTO, José Madureira (1992). POSFÁCIO (dez anos depois). In: *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento. p.199-209.

PINTO, Louis (1990). Expérience vécue et exigence scientifique d'objectivité. In: *Initiation à la pratique sociologique*. Paris: Donod. p.7-53

RICCER, Paul (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70

STENGERS, Isabelle (1991). Le pouvoir des concepts. In: *Les concepts scientifiques*. Paris: Gallimard

TANGUY, Lucie (1991). *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. Paris: Presses Universitaires de France

TOUCHON, François V. (1992). *À qui pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignats?*. Revue Française de Pédagogie n°99. Paris: INRP

WACQUANT, Loïc J. D. (1992). Introduction. In: *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*.

## 2ª PARTE

### ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

#### Introdução

Na segunda parte deste relatório, como já referimos atrás, procederemos não só a uma explicitação das "problemáticas que estruturam a organização temática do programa da cadeira, mas também a uma caracterização dos objectivos que participam na construção do sentido pedagógico do trabalho desenvolvido nas diferentes situações de formação."<sup>1</sup>, considerando agora, como sistema privilegiado de referência, a inserção da cadeira de Métodos de Investigação em Educação no plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação.

Recorde-se que a nossa trajectória reflexiva já nos conduziu a uma explicitação de alguns dos referentes em torno dos quais se fundamenta o trabalho desenvolvido na cadeira de Métodos de Investigação em Educação. Num primeiro momento procuramos fundamentar alguns dos propósitos atribuídos a esta área de formação tendo em conta o processo sócio-histórico da definição das relações entre o campo da investigação em educação e o campo onde se estruturam as políticas e as práticas educativas, isto é, apoiando-nos numa análise retrospectiva, procuramos definir o papel interveniente desta área de formação na estruturação do campo onde intervêm os profissionais de educação. Nesta análise não estiveram, por isso, ausentes as preocupações relacionadas com o papel da investigação na promoção de uma profissionalidade docente estruturada em torno da imagem do intelectual reflexivo, interveniente e crítico. Num segundo momento, procuramos explicitar as nossas opções pedagógicas mostrando a sua coerência não só com os propósitos atribuídos a uma epistemologia interpretativa e crítica, mas também com algumas das tendências que, no domínio da Formação de Adultos, ao revalorizarem as valências investigativas das práticas de formação, apontam para a complexificação das relações entre Ciência, Técnica e Acção Social.

---

<sup>1</sup>Ver p.5 deste relatório.

Para concluirmos uma trajectória reflexiva que nos conduza à explicitação dos referentes em torno dos quais se estrutura o exercício da nossa liberdade científico-pedagógica neste domínio de formação, interessava analisar a contribuição da cadeira de Métodos de Investigação em Educação no desenvolvimento da Licenciatura em Ciências da Educação de forma a fundamentarmos algumas das nossas opções científico-pedagógicas no processo de estruturação do campo da formação onde elas se inscrevem.

Não estando o plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação estruturado em torno da definição explícita de um conjunto coerente de objectivos indutores de formação, o nosso esforço analítico centrar-se-á fundamentalmente na articulação entre o programa cadeira de Métodos de Investigação em Educação e o de outras com os quais ela mantém relações privilegiadas, bem como na sua inserção com a lógica global a que obedece este plano de estudos, ou melhor, com a lógica global que lhe é possível atribuir tendo em conta a distribuição das diferentes cadeiras que o integram e os objectivos que elas próprias se atribuem.

#### a) Estrutura global do plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação

O plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação é constituído por um conjunto de cadeiras distribuídas de forma a que os dois primeiros anos constituam um tronco comum de formação que se prevê poder conduzir a três ramos de especialização - Educação da Criança, Animação Juvenil e Educação de Adultos - através de áreas de formação específicas nos dois últimos anos.

O 1º ano da Licenciatura pode ser encarado como uma área de formação susceptível de permitir a apropriação de conteúdos úteis para a compreensão da multireferencialidade da abordagem "científica" dos fenómenos educativos. As cadeiras de *Introdução às Ciências Sociais, Etologia e Biologia da Educação, Psicologia dos Processos Cognitivos e Psicologia do Desenvolvimento I e II*, podem permitir que os alunos se familiarizem com as "linguagens científicas" que, apesar de se terem desenvolvido do "exterior" do campo educativo mantêm com ele relações privilegiadas. Por sua vez as cadeiras de *Introdução às Ciências da Educação e História Contemporânea das*

*Ideias em Educação*, procuram contribuir para a explicitação do processo histórico de produção de uma "atitude científica" do interior do próprio campo educativo. Esta área poderá, assim, contribuir para a compreensão do processo histórico da produção da "cientificidade" em educação encarando-a como a resultante de um duplo movimento: um movimento intrínseco às Ciências Sociais e Humanas responsável pelo facto de elas atribuírem uma importância crescente à educação enquanto domínio de investigação e, um outro que, sendo solidário das transformações dos sistemas e práticas educativas, é responsável pela institucionalização de uma reflexibilidade interna marcada pela preocupação de restituir a lógica estruturante dos fenómenos educativos.

O 2º ano da Licenciatura, por sua vez, pode ser encarado como uma área da formação onde se privilegiam os contributos das chamadas Ciências da Educação. Os conteúdos e metodologias de abordagem que a integram são o produto provisório da gestão da tensão epistemológica entre a construção de uma atitude científica sobre a educação produzida do seu "exterior" e aquela que se produziu no "interior" do próprio campo educativo. Trata-se de uma área de formação marcada por uma conflitualidade teórico-metodológica que, sendo referenciável à que atravessa as matrizes disciplinares de origem, adquire contornos e apresenta uma densidade tal que ela só é explicável se se tiver em conta este duplo movimento.

Os planos de estudo do 3º e 4º anos da Licenciatura incidem fundamentalmente sobre conteúdos relacionados com os diferentes ramos de especialização da Licenciatura em Ciências da Educação. No terceiro ano, privilegiam-se as contribuições teóricas, ao passo que no 4º ano é manifesta a preocupação de as articular com a intervenção educativa.

b) A cadeira de Métodos de Investigação em Educação como elemento charneira entre a teoria e a teorização e entre a investigação e a acção

Ao integrar-se no 2ºano do plano de estudos da Licenciatura, a cadeira de Métodos de Investigação em Educação desempenha um importante papel estratégico. A sua inserção temporal numa área de formação constituída por um conjunto de matrizes disciplinares onde o reconhecimento da pertinência do campo educativo como objecto de estudo não implica necessariamente o abandono da sua veiculação às Ciências Sociais e Humanas de origem, aconselha a que se promova uma interrogação epistemológica da constituição deste(s) objecto(s) de forma a que se possa reconhecer a natureza das relações que eles mantêm com contribuições teóricas simultaneamente mais especializadas e mais complexas como as que são abordadas no plano de estudo do 3ºano. Por outro lado, o facto de no plano de estudos do 4ºano se privilegiar a reflexão em torno da pertinência dos conteúdos teóricos para o desenvolvimento de práticas de intervenção educativa, aconselha a que se atribua um importante papel à análise das relações entre a produção de saberes científicos e a produção de práticas sociais, de forma a que estas não sejam encaradas como uma mera aplicação mais ou menos enviesada das primeiras.

O papel estratégico da cadeira de *Métodos de Investigação em Educação*, embora exija que ela mantenha relações com as diferentes áreas de formação integradas no plano de estudos, apela para o estabelecimento de relações privilegiadas com as áreas onde se atribui maior importância à problemática epistemológica da produção da cientificidade em educação e à problemática sócio-pedagógica da produção das interderminações entre esta atitude científica e a intervenção pedagógica. Poder-se-ia por isso admitir que ela manteria relações privilegiadas não só com as cadeiras que integram o plano de estudos do 2ºano da Licenciatura, mas também com as cadeiras de *Introdução às Ciências da Educação e História Contemporânea das Ideias em Educação* do 1ºano e com a cadeira de *Investigação, Acção e Inovação em Educação* integrada no plano de estudos do 4ºano. A integração das duas primeiras cadeiras no plano de estudos obedeceu mesmo à preocupação de permitir que os alunos que não têm uma experiência particularmente rica no campo educativo se familiarizem com a produção da cientificidade neste domínio da vida social. Na cadeira de *Introdução às Ciências da Educação*

procura-se, com efeito, analisar o processo de produção de uma atitude científica na abordagem dos fenómenos educativos com vista a restituir quer a historicidade deste processo, quer a relatividade histórica das problemáticas e dos problemas educativos, quer ainda a das categorias de análise accionados na sua definição. Na cadeira de *História Contemporânea das Ideias em Educação*, por sua vez, procede-se a um questionamento metódico dos "discursos educativos", contextualizando-os historicamente, analisando a sua "textura" teórica e o seu estatuto epistemológico bem como a sua contribuição para a construção de uma abordagem praxiológica das problemáticas educativas. Trata-se, portanto, de duas áreas onde não está ausente a preocupação de inserir a investigação educacional nos contextos sócio-históricos que a estruturam e de a problematizar tendo em conta não só os contextos estruturantes da prática pedagógica, mas também as características dos "discursos estruturados" que procuram definir os seus contornos. Para além da necessidade de se proceder a uma abordagem mais aprofundada destas problemáticas, o facto de um numero significativo de alunos ter tido creditação a estas duas cadeiras, exige que as retomemos e que lhe atribuamos mesmo um importante papel no desenvolvimento dos conteúdos programáticos da cadeira de *Métodos de Investigação em Educação*. A relação privilegiada com estas cadeiras do 1ºano vai, assim, exigir que na estruturação dos conteúdos e metodologias accionadas em *Métodos de Investigação em Educação* se atenda à necessidade de contextualizar e reactivizar historicamente os procedimentos investigativos, bem como as categorias e instrumentos de análise accionados.

As relações que da cadeira de *Métodos de Investigação em Educação* com as restantes cadeiras do 2ºano da Licenciatura não podem, por sua vez, serem estruturadas por uma racionalidade instrumental resultante do facto de elas se desenvolverem num mesmo espaço e tempo curriculares onde se produziria um espécie de divisão do trabalho de formação entre os espaços de apropriação dos saberes teóricos e aqueles que facilitariam a apropriação dos instrumentos técnicos necessários à produção daqueles. Uma análise dos programas destas cadeiras revela-nos, com efeito, que todas elas se propõem contribuir para o desenvolvimento de hábitos de investigação articulando-os com a preocupação de estimular a reflexão crítica sobre as práticas, razão pela qual a cadeira de *Métodos de Investigação em Educação* deverá desenvolver uma intervenção específica que não se pautem por uma lógica da

complementaridade. Neste contexto curricular, ela deverá promover antes a interrogação sistemática dos olhares disciplinares procurando, através da sua intervenção no domínio das metodologias de investigação, desenvolver as suas complementaridades e estimular a compreensão das suas irredutibilidades.

A cadeira de *Investigação, Acção e Inovação Educativa* ao atribuir-se como finalidades, entre outras, as de:

- "Analisar filosofias que informam diferentes tipos de investigação
- Compreender que a investigação/acção mais do que uma metodologia é uma alternativa epistemológica
- implicar diferentes actores sociais num mesmo esforço de pesquisa e solução de problemas"<sup>1</sup>, mantem, obviamente, relações privilegiadas com *Métodos de Investigação em Educação*. Essas relações dever-se-ão pautar pela preocupação de problematizar a complexidade das relações entre os saberes científicos e os saberes práticos, restituindo as lógicas estruturantes dos respectivos processos de produção tendo em conta as suas exigências específicas sem, no entanto, se cair no postulado da irredutibilidade mútua, mas antes conceptualizando problemáticas comuns que os atravessam. Referimo-nos, nomeadamente à problemática da implicação e à problemática do estreitamento das relações os espaços de produção e os espaços de circulação/apropriação dos saberes considerados como científicos.

Finalmente, a importância que nos obrigamos a atribuir às trajectórias profissionais dos alunos, encaradas como trajectórias estruturadoras de representações sobre as práticas científicas, aconselha a que a estrutura programática da cadeira de *Métodos de Investigação em Educação* seja suficientemente flexível para, sem pôr em causa o rigor das exigências inscritas nas determinantes específicas desta área de formação, permitir implementar dispositivos de formação capazes de terem em conta este universo, necessariamente, diversificado de representações.

---

<sup>1</sup> ABREU, M. Luiza C. Z. Cortesão (s.d.). *Relatório, Investigação-acção e Inovação pedagógica*. Porto: F.P.C.E.U.P., P. p.22

O desenvolvimento do trabalho de formação na área da investigação em educação estrutura-se assim em torno de três grandes finalidades:

1) o reconhecimento do trabalho de investigação enquanto produto de contextos sócio-histórico-epistemológicos contingentes ;

2) o reconhecimento da complexidade das relações susceptíveis de se estabelecerem entre os saberes teóricos e os saberes práticos ;

3) o reconhecimento da unidade estruturante das decisões tomadas no desenvolvimento de um trabalho de investigação e da sua possível veiculação a uma pluralidade de paradigmas.

Estas finalidades, encaradas como linhas orientadoras do trabalho de docência e dos reajustamentos que têm sido produzidos, articulam-se com um conjunto de objectivos gerais que, não tendo uma ligação exclusiva com áreas temáticas específicas, mantêm, no entanto, relações privilegiadas com alguns dos conteúdos que fazem parte do programa da cadeira.

## Objectivos

1) Adoptar uma atitude crítica e investigativa perante os problemas colocados pela prática profissional;

2) Problematizar a lógica dos processos sociais de produção de saberes científicos e dos processos sociais do seu relacionamento com outras modalidades de produção de saberes;

3) Caracterizar e accionar diferentes dispositivos teórico-metodológicos de produção de práticas investigativas no campo da educação;

4) Accionar e analisar criticamente diferentes instrumentos técnicos de recolha e tratamento de informação inserindo-os em protocolos pertinentes com as restantes dimensões dos objectos de investigação;

5) Conceber, desenvolver e analisar criticamente um projecto de investigação;

6) Analisar criticamente o trabalho de investigação em educação tendo em conta não só as características do objecto mas também a sua inserção nos dispositivos de formação.

Embora constituam um todo coerente, reconhece-se que estes objectivos têm estatutos pedagógicos diferenciados e que cada um deles mantém relações privilegiadas com determinadas áreas temáticas e situações de formação. Assim os objectivos 4, 5 e 6 desempenham um papel particularmente importante na estruturação do trabalho desenvolvido nas aulas práticas, enquanto que os objectivos 2, 3 bem como os 4 e 6 desempenham um papel particularmente relevante na estruturação das aulas teóricas.

O 1º objectivo é claramente transversal. Ele não se relaciona, por isso, de uma forma privilegiada com conteúdos de formação pré-definidos, mas desempenha um papel importante na organização pedagógica do trabalho de formação. Ele apela, nomeadamente, para a organização de situações de formação onde se reconheça a relevância da experiência dos alunos no campo educativo incorporando-a no trabalho de formação.

### Organização temática dos conteúdos de formação

Os conteúdos programáticos da cadeira de *Métodos de Investigação em Educação* estão organizados em dois módulos de formação. Cada um destes módulos foi desagregado num conjunto de áreas temáticas que, embora disponham de uma autonomia relativa, estão intimamente relacionados entre si e, são globalmente articuláveis com o outro módulo de formação.

As aulas teóricas destinam-se fundamentalmente à apropriação de informação pertinente ao desenvolvimento destas áreas temáticas; as aulas práticas, por sua vez, estruturam-se em torno do desenvolvimento de um projecto de investigação e, subsidiariamente, em torno da discussão de textos particularmente relevantes ao esclarecimento de determinadas temáticas.

## 1º MÓDULO

### A PROBLEMÁTICA DA PRODUÇÃO SOCIO-HISTÓRICO-EPIS- TEMOLÓGICA DAS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DAS PRÁTICAS CIENTÍFICAS

O 1º Módulo que designamos genericamente por "A problemática da produção sócio-histórico-epistemológica das condições de existência das práticas científicas" articula-se privilegiadamente com a 1ª e 2ª finalidade e com o 2º, 3º e 6º objectivo. Os conteúdos programáticos que o integram foram organizados em quatro áreas temáticas estruturadas em torno de objectivos intermediários, sendo a última uma área de transição para o 2º Módulo.

## 1ª ÁREA TEMÁTICA

### A produção sócio-histórica da Ciência moderna

#### Objectivo geral

Problematizar a lógica dos processos sociais de produção de saberes científicos e dos processos sociais do seu relacionamento com outras modalidades de saberes.

#### Objectivos intermediários

1. Identificar o contexto histórico da produção da Ciência Moderna;
2. Analisar as relações entre pensamento científico e pensamento mitológico;
3. Analisar criticamente as características da Ciência Moderna construída na oposição com a produção de outras modalidades saberes sociais.

### Conteúdos

• O pensamento mitológico, o pensamento científico e o processo sócio-histórico de produção das suas oposições:

1) As dificuldades de se estabelecer uma distinções clara entre a estrutura da linguagem dos dois tipos de pensamento: as concepções funcionalistas, místico-emocionais e estruturalistas;

2) Complementaridade e ruptura na produção histórica das oposições entre pensamento mitológico e pensamento científico: o mito judaico-cristão da existência de um mundo ordenado, pré-programado e reversível e o seu papel na produção da Ciência Moderna;

3) A produção sócio-histórica da Ciência Moderna

\* contexto sócio-cultural

\* contexto filosófico;

4) A Ciência Moderna e a ruptura com os dados sensoriais: as perspectivas empiricista e racionalista;

5) Os pressupostos epistemológicos, teóricos e técnicos da Ciência Moderna: análise crítica das características estruturais da sua linguagem científica;

6) A epistemologia Bachelariana e o processo de produção de conhecimentos científicos:

\*Momentos epistemológicos da produção de conhecimentos científicos:

- Ruptura com as evidências e as explicações do "senso comum" e com as percepções imediatas;

- Construção de teorias explicativas provisórias;

- Verificação das teorias provisórias.

\* Relações entre o objecto empírico e o objecto científico.

7) A produção sócio-histórica das Ciências sociais e humanas:

\*Condições sociais: as revoluções Francesa e Industrial e a laicização da ordem social;

\*Condições teórico-metodológicas: os trabalhos de Vico e de Rosseau e a institucionalização de espaços sociais de produção e reprodução dos "saberes científicos" sobre o homem e a ordem social.

8) A produção sócio-histórica da cientificidade em educação:

\*Condições sociais: institucionalização legal da escolaridade obrigatória e dos sistemas de ensino modernos como condição para o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva e tendencialmente não normativa sobre os fenômenos educativos;

\*Condições teórico metodológicas: laicização e "cientificização" dos instrumentos de observação das práticas educativas e a emergência de uma racionalidade instrumental na organização do ensino

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantêm relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

JACOB, François (s.d) . *O Jogo dos possíveis*. Lisboa: Gradiva. p.23-31

LÉVI-STRAUSS, Claude (1981). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, p. 29-39.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle (1986). *A Nova Aliança*. Lisboa: Gradiva, p.81-89

NEEDHAM, Joseph (1973). *La Science Chinoise et l'Occident*. Paris: Ed. du Seuil. p. 27-55.

DURAND, Gilbert (1982). *Mito, Simbologia e Mitologia*. Lisboa: Editorial Presença, p. 37- 65

MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 49-55

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p.321-326.

FRAISSE, Robert (1986). La production des Sciences Sociales. In: *L'État des Sciences Sociales en France*. Paris: Éditions la Découverte. p. 445-447.

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (1986). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p.9-26.

LÉON, Antoine (1983). *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Publicações D.Quixote, p. 81-105

ARDOINO, Jacques e VIGARELLO, Georges (1986). Identité des sciences de l'éducation. In: *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p.185-188

CORREIA, José Alberto (1990). Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação. In: *Trabalho de Projecto, 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento. p. 115-122.

SILVA, Augusto Santos (1986). A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 29- 53

## 2ª ÁREA TEMÁTICA

Condições sócio-históricas e epistemológicas do desenvolvimento da Ciência Moderna

### Objectivo geral

Problematizar a lógica dos processos sociais de produção de saberes científicos e dos processos sociais do seu relacionamento com outras modalidades de saberes.

### Objectivos intermediários

- 1) Analisar o trabalho científico nas suas interdeterminações com o contexto social;
- 2) Analisar criticamente diferentes "discursos epistemológicos";
- 3) Analisar criticamente manifestações da crise teórica e metodológica da Ciência Moderna.

Conteúdos

- O trabalho científico e a sua articulação com o contexto social:

1) A ciência como espaço de produção de respostas diferidas a problemas sociais: a autonomia relativa da comunidade científica e os campos onde se exprime a sua dependência com o contexto social.

2) O campo da procura social como instância de mediação entre a comunidade científica e o contexto social:

\*Os sistemas de financiamento e o desenvolvimento desigual dos diferentes ramos do saber científico;

\*A divisão sócio-técnica do trabalho de investigação: industrialização e proletarização do trabalho científico e persistência da dicotomia entre os modelos empiricistas e teoricistas.

3) O campo axiológico como instância de mediação entre a comunidade científica e o contexto social:

\*a crise de objectivismo e a emergência do observador: elementos para uma epistemologia da relação sujeito/objecto;

\*a implicação e o trabalho científico: dimensões sócio-individuantes e sócio-institucionais da implicação.

4) O campo doxológico como instância de mediação entre a comunidade científica e o contexto social:

\* As explicações "naturalistas", metafísicas, individualistas e ideológicas como obstáculos e elementos constitutivos do trabalho científico;

\*As dimensões ideológicas das formações científicas: as ideologias e as ideologias científicas.

5) O campo epistémico como instância de mediação entre a comunidade científica e o contexto social:

\* Os "discursos epistemológicos" e a legitimidade dos saberes científicos;

\* Caracterização breve dos "discursos epistemológicos" mais significativos:

- o indutivismo e a Ciência como acumulação de conhecimentos e aperfeiçoamento de metodologias;

- o falsificacionismo de Popper, a Ciência sem sujeito e o Darwianismo epistemológico;

- o convecionalismo de Khun e a Ciência como confronto de paradigmas;

- o anarquismo metodológico de Feyerebend e a Ciência como totalitarismo racional..

6) Para uma sócio-epistemologia da produção científica: as crises de crescimento e as crises de degenerescência.

7) A Ciência Moderna: da consolidação à crise paradigmática.

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantêm relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

DURAND, Gilbert (1982). *Mito, Simbologia e Mitologia*. Lisboa: Editorial Presença, p. 37- 65

MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 49-55

CASTELLS, Manuel; IPOLA, Emilio (1982). *Prática Epistemológica e Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 27- 41

DUCLOS, Denis (1986). Où il est question de méthode. In: *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p.155-159.

COSTA, António Firmino (1986). A Pesquisa de terreno em Sociologia. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 144-148.

BARBIER, René (1977). *La Recherche-Action dans l'institution éducative*. Paris: Bordas. p. 63- 75.

KOHN, Ruth Canter (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris: PUF. p. 61-69

NUNES, A. Sedas (s.d.). *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, p.7-22.

MAGEE, Bryan (s.d.). *As Ideias de Popper*. São Paulo: Cultrix. p. 21- 36.

KHUN, Thomas S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, p. 83-99 e 133- 156.

KHUN, Thomas S. (1989) . *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70. p. 323- 352.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência post-moderna*. Porto: Edições Afrontamento. p.17-32

SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento. p. 36-58

NUNES, A. Sedas (1984). *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença/ Gabinete de Investigações Sociais. p. 35-43.

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos Gerais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 55- 78.

MOLLO-BOUVIER, S (1987). *De la Sociologie à la Psychosociologie de l'éducation, ou la d'limitation d'un sujet de recherche*. Revue Française de Pédagogie nº78. Paris: INRP, p.65-71.

MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 42-47

### 3ª ÁREA TEMÁTICA

#### A prática científica como um processo de trabalho

##### Objectivo geral

Caracterizar e accionar diferentes dispositivos teórico-metodológicos de produção de práticas investigativas no campo da educação.

##### Objectivos intermediários

- 1) Analisar a estrutura interna do trabalho de investigação identificando objecto, instrumentos, produtos e relações de trabalho;
- 2) Analisar criticamente as relações entre o objecto teórico e objecto empírico de investigação;
- 3) Caracterizar as dimensões sintácticas e semânticas da linguagem científica.

### Conteúdos

• O trabalho científico como trabalho de elaboração de representações sobre o real:

1) O trabalho científico como trabalho simultaneamente autónomo e dependente de condições sociais e de condições teóricas.

2) A prática científica como processo e produto:

\* A construção do objecto de trabalho: a realidade empírica e os sistemas teóricos;

\* A produção de instrumentos de trabalho: modos de investigação e dispositivos de recolha e tratamento da informação;

\* A dimensão produtiva da prática científica: os produtos de trabalho é o "destino" social dos saberes científicos;

\* A prática científica como uma prática relacional:

- relações no interior da equipe de investigação e divisão sócio-técnica do trabalho;

- relações sociais e psico-afectivas do investigador com o objecto de investigação;

- relações entre o conhecimento científico e outras modalidades de conhecimento social.

3) Relações entre a linguagem teórica e a linguagem empírica:

\* Dimensões sintácticas e semânticas da linguagem teórica;

\* Linguagem teórica e problemas operacionais de organização da pesquisa empírica.

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantêm relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1982). *A investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, p. 61-68.

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos Gerais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 55- 78.

BOURDIEU, Pierre (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil p. 187-207.

CASTELLS, Manuel; IPOLA, Emilio (1982). *Prática Epistemológica e Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 27- 41

COSTA, António Firmino (1986). A Pesquisa de terreno em Sociologia. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 144-148.

MOLLO-BOUVIER, S (1987). *De la Sociologie à la Psychosociologie de l'éducation, ou la d'limitation d'un sujet de recherche*. Revue Française de Pédagogie nº78. Paris: INRP, p.65-71.

PINTO, José Madureira (1984). Epistemologia e didáctica da sociologia. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº14, p.47-75

## ÁREA TEMÁTICA DE TRANSIÇÃO

### A quadripolaridade do espaço metodológico da investigação

#### Objectivo geral

Caracterizar e accionar diferentes dispositivos teórico-metodológicos de produção de práticas investigativas no campo da educação.

#### Objectivos intermediários

- 1) Comparar as modalidades de intervenção metodológica estruturada em torno de uma epistemologia normativa com aquelas que se estruturam em torno de uma epistemologia crítica;
- 2) Analisar o espaço metodológico da investigação como um espaço quadripolar;
- 3) Caracterizar a interdependência das decisões tomadas no campo teórico, técnico, epistemológico e morfológico.

Conteúdos

- O espaço de intervenção metodológica como um espaço quadripolar:

1) Estrutura das áreas de intervenção metodológica: lógica da prova e lógica da descoberta:

- a epistemologia normativa e a intervenção metodológica;
- a epistemologia crítica e a intervenção metodológica.

2) Os polos teórico, epistemológico, teórico e morfológico como dimensões estruturantes do espaço metodológico.

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantêm relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

BRUYNE, P. de ; HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. de (1974) - *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF. p. 21-36.

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos Gerais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 55- 78.

DUCLOS, Denis (1986). Où il est question de méthode. In: *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p.155-159.

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença. p. 23- 31.

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 464-467.

### Bibliografia do 1º módulo

Para além dos textos de apoio, organizou-se uma bibliografia referente aos conteúdos abordados no 1º Módulo onde se teve a preocupação de se assinalar com um \* as obras mais importantes.

A.E.C.S.E. (1984). *Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Éducation (Volume annexe)*. Paris: A.E.C.S.E..

A.E.C.S.E. (1984). *Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Éducation*. Paris: A.E.C.S.E..

\*ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

\*ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos Gerais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 55- 78..

ALTHUSSER, Louis (1978). *Sobre o Trabalho Teórico*. Lisboa: Editorial Presença.

AMSTERDAMSKY, Stefan; ATLAN, Henri e al. (1990). *La querelle du déterminisme*. Paris: Ed. Gallimard.

ANDSHA (1974). *Psychologie Sociale et Nouvelles Approches Pédagogiques*. Paris: EPI.

ARDOINO, Jacques (1971). *Propos Actuels sur l'Éducation*. Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, Jacques (1976). Préface. In: MORIN, Michel (1976). *L'imaginaire dans l'éducation permanente. Analyse du discours des formateurs*. Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, Jacques (1980). *Éducation et Relations*. Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, Jacques e VIGARELLO, Georges (1986). Identité des sciences de l'éducation. In: *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p.185-188..

ARDONO, Th. W. e al. (1973). *La disputa del positivismo en la sociologia alemana* . Barcelona: Grijalbo.

ATLAN, Henri (1979). *Entre le cristal et la fumée: Essai sur l'organisation du vivant*. Paris: Ed. du Seuil.

ATTALI, Jacques (1984). *La Figure de Fraser*. Paris: Fayard.

AVANZINI, Guy (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Privat.

BACHELARD, Gaston (1972). *Le Matérialisme Rationnel*. Paris: PUF.

\*BACHELARD, Gaston (1976). *Filosofia do Novo Espírito Científico*. Lisboa: Editorial Presença.

BARBIER, René (1977). *La Recherche-Action dans l'institution éducative*. Paris: Bordas.

\*BARNES, B. e al (1980). *Estudios sobre sociologia de la ciencia* . Madrid: Alianza Ed..

\*BERGER, Guy (1992). *A investigação em educação: Modelos sócio-pedagógicos e inserção institucional* . Revista de Psicologia e de Ciências da Educação nº3-4. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. p.23-37..

BIEZUNSKI, Michel (1983). *La Recherche en Histoire des Sciences*. Paris: Ed. du Seuil.

\*BLANCHÉ, Robert (1983) - *A Epistemologia*. Lisboa: Editorial Presença.

BOHM, David e PEAT, F. David (1989). *Ciência, Ordem e Criatividade*. Lisboa: Gradiva.

\*BOURDIEU, P. ; CHAMBOREDON, J. C. e PASSERON, J. C. (1983). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Paris: Mouton.

\*BOURDIEU, Pierre (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.

BOUTINET, J. P. (Dir.) (1985). *Du Discours à l'Action: les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. Paris: Edition L'Harmattan.

\*BRUYNE, P. de ; HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. de (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF.

CANGUILHEM, Georges (s. d.). *Ideologia e Racionalidade nas Ciências da Vida*. Lisboa: Edições 70.

CARRILHO, Manuel Maria (Org.) (1991). *Epistemologia: posições e críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO, Adalberto Dias (1985). *Das Ciências da Educação à Ciência da Educação*. Coimbra: Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia ANO XIX-1985.

CARVALHO, Adalberto Dias (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

CASTELLS, Manuel; IPOLA, Emilio (1982). *Prática Epistemológica e Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

CASTRO, Armando (1976). *A epistemologia das Ciências Sociais do Homem e as suas relações com a Psicologia*. Lisboa: Assirio e Alvin.

CASTRO, Armando (1981). *Problemas de Conhecimento do Conhecimento*. Lisboa: Assirio e Alvin.

CASTRO, Armando e ai (s. d.). *Novas Perspectivas das Ciências do Homem*. Lisboa: Editorial Presença.

\*CHALMERS, Alan F. (1987). *Qu'est-ce que la Science? Popper, Khun, Lakatos, Feyerabend*. Paris: Ed. La Découverte.

CHÂTELET, FRANÇOIS (Dir.) (1981). *A Filosofia do Século XX*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

\*CHÂTELET, FRANÇOIS (Dir.) (1983). *A Filosofia das Ciências Sociais: de 1860 aos nossos dias*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, José Alberto (1990). Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação. In: *Trabalho de Projecto, 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento. p. 115-122..

DELORME, Charles (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action: perspectives pour l'innovation scolaire*. Lyon: Chronique scolaire.

\*DEVEREUX, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.

DUCLOS, Denis (1986). Où il est question de méthode. In: *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p.155-159..

\*DURAND, Gilbert (1982). *Mito, Simbologia e Mitologia*. Lisboa: Editorial Presença.

ESCOLANO, A. e al. (1978). *Epistemologia y Educacion*. Salamanca: Ediciones Sigueme.

FERNANDES, António Teixeira (1983). *O Social em construção*. Porto: Figueirinhas.

FEYERABEND, Paul (1979). *Contre la méthode: Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Ed. du Seuil.

FEYERABEND, Paul (1989). *Adieu la Raison*. Paris: Ed. du Seuil.

FOUCAULT, Michel (1981). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

FRAISSE, Robert (1986). La production des Sciences Sociales. In: *L'État des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p. 445-447.

FREUND, Julien (1977). *A teoria das Ciências Humanas*. Lisboa: Socicultur.

\*GILLET, Pierre (1987) - *Pour une Pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.

GRANGER, Gilles-Gaston (1975). *Pensamento Formal e Ciências do Homem I*. Lisboa: Editorial Presença.

GRANGER, Gilles-Gaston (1976). *Pensamento Formal e Ciências do Homem II*. Lisboa: Editorial Presença.

\*GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

GUILLAUME, Marc (dir.) (1986). *L'État des Sciences Sociales en France*. Paris: Ed. La Découverte.

GUYOT, Yves; PUJADE-RENAUD, Claude e ZIMMERMANN, Daniel (1974). *La Recherche en Éducation*. Paris: Les Éditions ESF.

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

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

\*HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.

HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard.

HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard.

\*HAMBURGER, Jean (Coord.) (1988). *A Filosofia das Ciências Hoje*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

HARRÉ, R. (Org.) (1976). *Problemas da Revolução Científica*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada.

HEINEMANN, F. (1983). *A Filosofia no Século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HORKHEIMER, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.

IBÁÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Madrid: España Editores.

JACOB, François (s. d). *O Jogo dos possíveis: ensaio sobre a diversidade do mundo vivo*. Lisboa: Gradiva.

JACOB, P. (1980). *De Vienne à Cambrige. L'héritage du positivisme logique de 1950 à nos jours*. Paris: Gallimard.

KHUN, Thomas S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.

\*KHUN, Thomas S. (1989). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70.

KOHN, Ruth Canter (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris: PUF.

LANDSHEERE, G. de (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Éditions Georges Thone.

\*LÉON, Antoine (1983). *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1981). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70.

\*MAGEE, Bryan (s.d.). *As Ideias de Popper*. São Paulo: Cultrix.

\*MEDINA, Esteban (1989). *Conocimiento y sociología de la ciencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

MERANI, Alberto L. (1978). *Natureza Humana e Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.

MIALLARET, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.

MIQUEL, Paul- Antoine (org.) (1991). *Épistémologie des Sciences Humaines*. Paris: Ed. NATHAN.

MOLES, Abraham A. (1981). *A criação científica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

MOLES, Abraham A. (1990). *Les Sciences de l'imprécis*. Paris: Ed. du Seuil.

MOLLO-BOUVIER, S (1987). *De la Sociologie à la Psychosociologie de l'éducation, ou la d'limitation d'un sujet de recherche*. Revue Française de Pédagogie nº78. Paris: INRP, p.65-71.

MORIN, Edgar (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Ed. du Seuil.

\*MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

MORIN, Edgar (s. d.). *O método I: a natureza da natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América.

MORIN, Edgar (s. d.). *O método II: a vida da vida*. Lisboa: Publicações Europa-América.

MORIN, Edgar (s. d.). *O método III: o conhecimento do conhecimento I*. Lisboa: Publicações Europa-América.

\*NEEDHAM, Joseph (1973). *La Science Chinoise et l'Occident*. Paris: Ed. du Seuil.

NOT, Louis (Dir.) (1984). *Une Science Spécifique pour l'Education?*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail.

NÓVOA, António (1991). Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?. In: *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Ed. Afrontamento.

NÓVOA, António (org.) (1987). *Investigação Educacional*. Lisboa: ISEF.

\*NUNES, A. Sedas (1981). *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais: materiais de uma experiência pedagógica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

NUNES, A. Sedas (1984). *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

PASSERON, Jean-Claude (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Ed. NATHAN.

PINTO, José Madureira e SILVA, Augusto Santos (Org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

PLANCHARD, Emile (1974). *A Investigação em Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amado, Editor.

POPKEWITZ, T. S. (1984). *Paradigma e Ideologie en Investigati6n Educativa*. Madrid: Mondadori.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette (1988). *Épistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1990). *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva.

\*PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle (1986). *A Nova Aliança*. Lisboa: Gradiva.

\*ROSE, Steven e APPIGNANESI, Lisa (org) ( 1989). *Para uma nova Ciência*. Lisboa: Gradiva.

\*SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência post-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

\*SILVA, Augusto Santos (1986). A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 29- 53.

SILVA, Augusto Santos (1988). *Entre a Razão e o Sentido: Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

\*SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (1986). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p.9-26.

SOUSA, Daniel (1978). *Epistemologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.

\*STENGERS, Isabelle (1991). Le pouvoir des concepts. In: *Les concepts scientifiques*. Paris: Gallimard.

STENGERS, Isabelle (Dir.) (1987). *D'une Science à l'autre: des concepts nomades*. Paris: Ed. du Seuil.

THOM, René (1980). *Modèles mathématiques de la morphogenèse*. Paris: Bourgois.

THOM, René (1985). *Parábolas e Catástrofes*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

WEBER, Max (s. d.). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

WITKOWKI, Nicolas (dir.) (1991). *L'État des Sciences et des Techniques*. Paris: Ed. La Découverte.

WOOLGAR, Steve (1991). *Ciencia: abrindo la caja negra*. Barcelona: Editorial Anthropos.

2º MÓDULOA PROBLEMÁTICA DA PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA  
INVESTIGAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO

O 2º Módulo que designamos genericamente por "Problemática da produção teórico-metodológica da investigação no campo educativo" articula-se privilegiadamente com a 1ª e 2ª finalidade e com o 3º, 4º e 5º e 6º objectivo. Os conteúdos programáticos que o integram foram organizados em quatro áreas temáticas, cada uma delas estruturada em torno de um conjunto de objectivos intermediários.

## 1ª ÁREA TEMÁTICA

A vigilância epistemológica como condição de objectivação dos procedimentos científicos

### Objectivos gerais

- Caracterizar e accionar diferentes dispositivos teórico-metodológicos de produção de práticas investigativas no campo da educação;
- Analisar criticamente o trabalho de investigação em educação tendo em conta não só as características do objecto mas também a sua inserção nos dispositivos de formação.

### Objectivos intermediários

- Caracterizar a especificidade da intervenção epistemológica;
- Analisar criticamente diferentes "discursos epistemológicos";
- Analisar as relações susceptíveis de se estabelecerem entre o trabalho de conceptualização e o trabalho empírico tendo em conta a pluralidade de discursos epistemológicos.

### Conteúdos

- Características gerais da intervenção epistemológica: epistemologia geral e epistemologia específica às Ciências Sociais e Humanas:

- 1) Princípios de epistemologia geral;

- 2) A epistemologia específica e a génese da teorização.

- Os "discursos epistemológicos" em Ciências Sociais e Humanas:

- a) Características gerais do "discurso dialéctico":

- os diferentes "sentidos" do "discurso dialéctico": sentido "objectivo" ou ontológico, sentido "subjectivo" ou filosófico e sentido metodológico;

- a dialéctica como discurso metodológico: características gerais.

- b) Características gerais do "discurso fenomenológico":

- a fenomenologia como crítica ao inductivismo;

- a fenomenologia nas Ciências Sociais e Humanas.

- c) Características gerais do "discurso hipotético-dedutivo":

- natureza e estatuto das hipóteses;

- natureza e estrutura das decisões teóricas e técnicas.

- 4) Características gerais do discurso da quantificação: o problema da medida em Ciências Sociais e Humanas:

- \* definição de variável e construção de escalas de medida;

- \* definição operacional dos conceitos e construção de índices e de indicadores:

- procedimentos utilizados na construção de indicadores definitórios, correlacionais e de inferência;

- procedimentos utilizados na construção de índices pluridimensionais, perfis de polaridade e hierarquização de preferências.

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantêm relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa; Editorial Presença. p. 23- 31.

BRUYNE, P. de ; HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. de (1974) - *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF. p. 60-93.

DEMO, P. (1981). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atlas. p. 102-133.

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 464-467

LYOTARD, Jean François (1954) . *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70. p. 71-87.

## 2ª ÁREA TEMÁTICA

A problemática teórica na construção de objectos de investigação: do discurso hipotético ao discurso empírico

### Objectivos gerais

- Caracterizar e accionar diferentes dispositivos teórico-metodológicos de produção de práticas investigativas no campo da educação;
- Analisar criticamente o trabalho de investigação em educação tendo em conta não só as características do objecto mas também a sua inserção nos dispositivos de formação.

### Objectivos intermediários

- Analisar a estrutura dos quadro teóricos de referência disponíveis no domínio das Ciências Sociais e Humanas;
- Analisar o papel atribuído à linguagem hipotética nos diferentes discursos epistemológicos;
- Analisar as relações entre a estrutura da linguagem teórica e da linguagem empírica nos diferentes discursos epistemológicos;
- Conceber relações pertinentes entre enunciados teóricos e enunciados existenciais.

Conteúdos

1) Da teoria à investigação empírica:

- A problemática da construção de uma linguagem hipotética;
- Da linguagem teórica à linguagem empírica: continuidade e ruptura;
- A linguagem teórica e a construção de "dados";
- A linguagem teórica e a interpretação de "dados".

2) Estrutura da linguagem dos quadros teóricos de referência:

- O experimentalismo em educação e a sua veiculação ao discurso da quantificação e ao discurso hipotético-dedutivo;
- A etnometodologia em educação e a sua veiculação ao discurso fenomenológico;
- O funcionalismo em educação e a sua veiculação ao discurso hipotético-dedutivos e ao discurso dialético;
- O estruturalismo em educação e a sua veiculação ao discurso hipotético-dedutivo e ao discurso dialético.

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantêm relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

LANDSHEERE, G. de (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 21-34.

PLANCHARD, Emile (1974). *A Investigação em Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amado, Editor, p. 32-53

ERNY, Pierre (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: PUF, p.46- 59 e p.147-152.

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 441-447

GILBERT, Durand (org.) (1982). *Os grandes textos da Sociologia moderna*. Lisboa: Edições 70. p. 318- 324.

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 446-456.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes. p. 23-42.

GEER, Blanche (1982). Ensinar. In: *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Livros Horizonte. p. 189-203.

### 3ª ÁREA TEMÁTICA

A produção da linguagem empírica na sua articulação com a linguagem teórica

#### Objectivos gerais

- Caracterizar e accionar diferentes dispositivos teórico-metodológicos de produção de práticas investigativas no campo da educação;
- Accionar e analisar criticamente diferentes instrumentos técnicos de recolha e tratamento de informação inserindo-os em protocolos pertinentes com as restantes dimensões dos objectos de investigação.

#### Objectivos intermediários

- Analisar criticamente as decisões de carácter técnico tendo em conta a sua articulação com as decisões teóricas e epistemológicas;
- Conceber diferentes modos de organização do campo de observação;
- Conceber e analisar criticamente instrumentos de recolha de informação;
- Utilizar instrumentos de descrição e de inferência estatística.

Conteúdos

• O polo técnico como instância de produção de uma linguagem empírica sobre o real:

1) Estrutura das decisões técnicas e sua articulação com decisões teóricas e epistemológicas;

2) Produção de dados empíricos e percurso da produção de "factos científicos" no interior dos diferentes quadros teóricos;

• A organização do campo de observação e os modos de investigação:

1) Estudo de casos e análises intensivas.

2) Estudos comparativos e invariantes estruturais.

3) Experimentação laboratorial e experimentação no terreno:

- quase-experimentação;

- experimentação-operacional;

- experimentação-acção.

4) Modelos simulados.

5) Técnicas de amostragem.

• Potencialidades e limites dos instrumentos de recolha de informação:

1) As entrevistas e o painel de entrevistas;

2) O inquérito por questionário;

3) Técnicas de observação;

4) A análise de conteúdo de documentos.

• O tratamento da informação: elementos de análise estatística descritiva e de análise estatística inferencial.

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantêm relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, p. 93-114

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 386-401.

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 983- 999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frola (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes. p. 58- 74.

JACQUARD, A. (1982). *Au péril de la Science*. Paris: Ed. du Seuil. p. 34-54.

JACQUARD, A. (1982). *Au péril de la Science*. Paris: Ed. du Seuil. p. 56-77.

MARCONI, M. e LACATOS, E (1986). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas. p. 64-108.

MAYNTZ, R. e al. (1985). *Introducción a los métodos de la Sociología empírica*. Madrid: Alianza Universidad. p. 45-71.

#### 4ª ÁREA TEMÁTICA

### A arquitectura da investigação e os procedimentos de objectivação

#### Objectivos gerais

- 1) Caracterizar e accionar diferentes dispositivos teórico-metodológicos de produção de práticas investigativas no campo da educação;
- 2) Accionar e analisar criticamente diferentes instrumentos técnicos de recolha e tratamento de informação inserindo-os em protocolos pertinentes com as restantes dimensões dos objectos de investigação.

#### Objectivos intermediários

- 1) Caracterizar diferentes modelos de causalidade;
- 2) Analisar os diferentes modelos de causalidade na sua inserção com os discursos epistemológicos e os quadros teóricos de referência;
- 3) Analisar diferentes quadros de análise na sua articulação com os discursos epistemológicos e os quadros teóricos de referência.

Conteúdos

1) O polo morfológico como instância de construção da linguagem da investigação, de estabelecimento de estruturas causais e de objectivação da linguagem empírica;

2) Determinismo e causalidade:

- causalidade interna ou compreensiva;
- causalidade estrutural ou sistémica;
- causalidade externa ou explicativa.

3) A construção de quadros de análise:

- os sistemas;
- os modelos estruturais;
- as tipologias;
- os ideais-tipo.

Textos de apoio

Do conjunto de textos de apoio postos à disposição dos alunos, mantém relações privilegiadas com esta área temática os seguintes:

GILBERT, Durand (org.) (1982). *Os grandes textos da Sociologia moderna*. Lisboa: Edições 70. p. 290-295.

GILBERT, Durand (org.) (1982). *Os grandes textos da Sociologia moderna*. Lisboa: Edições 70. p. 297-305

GILBERT, Durand (org.) (1982). *Os grandes textos da Sociologia moderna*. Lisboa: Edições 70. p. 306-318.

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 418-423.

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz. p. 456-465.

**Bibliografia do 2º módulo**

Para além dos textos de apoio, organizou-se uma bibliografia referente aos conteúdos abordados no 2º Módulo onde se teve a preocupação de se assinalar com um \* as obras mais importantes.

\*ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ANGUERA, María Teresa (1989). *Metodologia de la observacion en las Ciencias Humanas* . Madrid: Ediciones Catedra.

BALLÉ, Catherine (1992). *Sociologie des Organisations* . Paris: Presses Universitaires de France.

BARBIER, René (1977). *La Recherche-Action dans l'institution éducative*. Paris: Bordas.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BLANCHÉ, Robert (1983) - *A Epistemologia*. Lisboa: Editorial Presença.

BLANCHET, A. e al (1985). *L'entretien dans les sciences sociales* . Paris: Bordas.

BOGALHEIRO, J.; MIGUEZ, J.; RETO L. (1979). *Para um estudo metodológico da análise do discurso do poder*. *Análise Psicológica* 2 p. 523-534.

BOUDON, Raymond (1973). *Modelos e métodos matemáticos*. Lisboa: Livraria Bertrand.

BOUDON, Raymond (1984). *Les Méthodes en Sociologie* . Paris: Presses Universitaires de France.

\*BRUYNE, P. de ; HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. de (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF.

CIBOIS, Philippe (1983). *L'Analyse Factorielle* . Paris: Presses Universitaires de France.

CIBOIS, Philippe (1987). *L'analyse des données en sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

COOK, T.D. e REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

\*COSTA, António Firmino (1986). A Pesquisa de terreno em Sociologia. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 144-148.

COULON, Alain (1990). *L'Ethnométhodologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

DAVIS, James A. (1976). *Levantamento de dados em Sociologia: uma análise de Estatística elementar*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

DELATTRE, Pierre (1981). *Teoria dos Sistemas e Epistemologia*. Lisboa: A regra do Jogo.

DEMO, P. (1981). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atlas.

DURAND, Daniel (1979). *La Systémique*. Paris: Presses Universitaires de France.

ERNY, Pierre (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: PUF.

ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

FREUND, Julien (1977). *A teoria das Ciências Humanas*. Lisboa: Socicultur.

GARCIA, Carlos (s.d.). *Dar sentido a los datos: la combinacion de perspectivas cualitativo y cuantitativo en el analyses de entrevistas*. (doc. policopiado).

GAUTHIER, Benoît (dir.) (1992). *Recherche Sociale, De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

GEER, Blanche (1982). *Ensinar*. In: *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Livros Horizonte.

GHIGLIONE, Rodolphe e al. (1980). *Manuel de l'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.

\*GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1978). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*. Paris: Armand Colin.

GILBERT, Durand (org.) (1982). *Os grandes textos da Sociologia moderna*. Lisboa: Edições 70.

GILLET, Pierre (1987) - *Pour une Pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOYETTE, Gabriel e LESSARD-HÉBERT, Michelle (1988). *La Investigación-acción: funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

\*GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

GUILLAUME, Marc (dir.) (1986). *L'État des Sciences Sociales en France*. Paris: Ed. La Découverte.

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

HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard.

HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard.

\*HAGUETTE, Teresa Maria Frota (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes.

HALLAK, Jacques (1974) - *À qui profite l'école?*. Paris: PUF.

\*HERMAN, Jacques (1988). *Les Langages de la Sociologie* . Paris: Presses Universitaires de France.

HUBERMAN, M. e MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Wesmael.

IBÁÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Madrid: España Editores.

JACQUARD, A. (1982). *Au péril de la Science*. Paris: Ed. du Seuil.

JAVEAU, Cl. (1982). *L'enquête par questionnaire* . Paris: Les Éditions d'Organisation.

KERLINGER, Fred N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.U..

KOHN, Ruth Canter (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris: PUF.

LAGERDE, J. (1983). *Initiation à l'analyse des données* . Paris: Bordas.

LANDSHEERE, G. de (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Éditions Georges Thone.

LANDSHEERE, G. de (1986). *A investigação experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

L'ÉCUYER, René (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. In: DESLAURIERS, Jean-Pierre. *Les Méthodes de Recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

LANDRY Réjean (1992). L'analyse de contenu. In: GAUTHIER, Benoît (Org). *Recherche sociale: de la problématique de la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec. p-337-359.

LEGER, J. - M. e FLORAND M. - F. (1985). L'analyse de contenu: deux méthodes, deux résultats. In: BLANCHET, Alain (org). *L'Entretien dans les Sciences Sociales: l'écoute, la parole, le sens*. Paris: Dunod, p. 236-273..

LÉON, Antoine e al. (1980). *Manual de Psicopedagogia Experimental*. Lisboa: Moraes Editores.

LIMA, Marinús Pires de (1981). *Inquérito Sociológico: problemas de metodologia*. Porto: Editorial Presença.

LYOTARD, Jean François (1954) . *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

MARCONI, M. e LACATOS, E (1986). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas.

\*MAYNTZ, Renate; HOLM, Kurt; HÜBNER, Peter (1985). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Universidad.

MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach* . San Francisco: Jossey-Bass Pub.

MIQUEL, Paul- Antoine (org.) (1991). *Épistémologie des Sciences Humaines*. Paris: Ed. NATHAN.

MUCHIELLI, Roger (s.d.). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: E. S. F..

NOT, Louis (Dir.) (1984). *Une Science Spécifique pour l'Education?* . Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail.

NÓVOA, António (org.) (1987). *Investigação Educacional*. Lisboa: ISEF.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, M<sup>a</sup> Antonia (1989). *La descodificación de la vida cotidiana, Metodos de Investigacion Cualitativa* . Bilbao: Universidad de Deusto.

PAGÈS, Max et al. (1979). *L'emprise de l'organisation* . Paris: PUF.

PINTO, José Madureira e SILVA, Augusto Santos (Org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

PLANCHARD, Emile (1974). *A Investigação em Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amado, Editor.

POISSON, Yves (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette (1988). *Épistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.

\*QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REUCHLIN, Maurice (1976). *Précis de Statistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

REUCHLIN, Maurice (1986). *Les Méthodes en Psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

ROUANET, H. ; LE ROUX, B. e BERT, M. C. (1987). *Statistique en sciences humaines: procédures naturelles*. Paris: Dunod.

ROSNAY, Joël de (1977). *O Macroscópio: para uma visão global*. Lisboa: Arcádia.

SERVIER, Jean (1986). *Méthode de l'Ethnologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

SILVA, Augusto Santos (1988). *Entre a Razão e o Sentido: Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

SOUSA, Daniel (1978). *Epistemologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.

VAN DER MAREN, Jean-Marie e PAINCHAUD, Gisèle (1985). *Objects et méthodologies en recherche qualitative*. Montréal: Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (org). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento. p.101-128.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.

### 3ª PARTE

## DISPOSITIVOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

### 1) Contexto institucional e teórico

Nesta última parte do relatório debruçar-nos-emos sobre os dispositivos e instrumentos de avaliação utilizados na cadeira de Métodos de Investigação em Educação.

Antes de procedermos à sua descrição e análise, procuraremos explicitar de uma forma sucinta o conjunto de referentes que suportam e delimitam as decisões tomadas neste domínio. Esta explicitação prévia é, quanto a nós, imprescindível dado que a avaliação, encarada como um dos momentos do trabalho pedagógico, é tal como este, um trabalho de gestão de compromissos de índole diversa: teóricos, técnicos, institucionais, metodológicos, etc.. Ela não se confunde, por isso, com uma inquirição aos alunos realizado *após* uma sequência formativa.

Mais do que a codificação "de um discurso retrospectivo sobre uma acção passada"<sup>1</sup>, a avaliação terá de ser considerada como um conjunto articulado de práticas sociais "que não se reduzem nem ao seu aspecto puramente técnico nem ao seu aspecto puramente social, mas que, de qualquer forma, representam um processo de transformação desembocando num produto determinado e implicando agentes sociais concretos que mantem relações específicas entre si."<sup>2</sup>.

A importância atribuída às dimensões sócio-técnicas do trabalho de avaliação obriga a uma explicitação prévia das determinantes teórico-metodológicas e institucionais que configuram o contexto onde ele se realiza, bem como ao reconhecimento de que este trabalho não se limita a produzir juízos de valor mais ou menos rigorosos sobre os saberes, competências ou

---

<sup>1</sup>MORIN, M. (1970). *Évaluation et éducation d'adultes: problèmes méthodologiques*. Éducation Permanente nº9. p.37

<sup>2</sup>BARBIER, Jean Marie (1985). *L'Évaluation en Formation*. p.12

actividades desenvolvidas por terceiros. Na realidade ao centrar-se exclusivamente na produção de juízos de valor, o trabalho de avaliação pode contribuir para a produção e cristalização de disposições sociais que, por estruturarem relações de subordinação dos saberes experiências aos saberes sábios, participam na produção e reprodução não só de identidades individuais e colectivas negativas, mas também de mapas cognitivos cuja rigidez apenas admite a substituição ou acumulação de saberes. Se acentuarmos, no entanto, as suas valências eminentemente formativas, os instrumentos e dispositivos de avaliação podem instituir instâncias de regulação de um sistema de formação cuja dinâmica se confunde com aquela que é responsável pelo estabelecimento de relações dialógicas entre conceptualização e concretização, investigação e acção, saberes científicos e saberes profanos, etc.

A desejável procura de uma congruência entre os instrumentos e dispositivos de avaliação e os propósitos já explicitados de uma pedagogia de investigação centrada no desenvolvimento de projectos de acção investigativa, exige que se atribua uma importância acrescida às valências formativas do trabalho de avaliação.

Sem implicar o abandono das preocupações relacionadas com os procedimentos de objectivação conducentes à formulação de juízos de valor credíveis, esta postura global inscreve-as num processo de gestão de compromissos onde estas preocupações se subordinam à lógica do trabalho de formação.

Em primeiro lugar, elas definem-se num processo de gestão de compromissos entre os procedimentos de controlo de conhecimentos pré-determinados e um conjunto de opções pedagógicas, já explicitadas, que valorizam sobretudo a acção dos formandos no processo de apropriação de saberes e competências, bem como na construção do sentido destes. Encarada como um espaço comunicacional de troca de significados e, não como um espaço de imposição, mesmo que persuasiva, de um significado considerado como legítimo e, por isso, verdadeiro, a situação de formação é potencialmente produtora de efeitos não-previstos. Depois de reconhecer que, nesta situação, "os resultados da aprendizagem a considerar não serão tanto as condutas, habilidades e conhecimentos observáveis, mensuráveis e quantificáveis, mas os processos de pensamento, análise e interpretação, capacidades complexas

de investigação, compreensão e solução dos problemas."1, Perez GOMEZ, adverte-nos para a necessidade de ampliar o referente da avaliação em lugar de, por exigências técnicas, o restringir ao campo do mensurável e dos objectivos pré-definidos. Convém realçar que esta desvinculação a objectivos e conteúdos pré-definidos não significa que as práticas avaliativas se desvinculem de qualquer referente. Ela apenas nos permite realçar que os elementos do referente imprescindível ao trabalho de avaliação, embora integrem produtos de decisões que lhe pré-existem, são, em grande parte, construídos no decurso do próprio trabalho de avaliação, ou seja, não lhe são exteriores nem anteriores, mas são influenciados por lógicas situacionais e negociados, formal ou informalmente, *in loco* com a participação activa daqueles cujas produções constituem os objectos privilegiados de avaliação.

A emissão de juízos de valor sobre o trabalho dos alunos define-se, por outro lado, num processo de gestão de compromissos entre as práticas certificativas e o desenvolvimento de uma acção avaliativa que procura fundamentalmente assegurar uma regulação participada do sistema de formação. Jacques Ardoino e Guy Berger2 advertem-nos de que, quando isoladas, as práticas de certificação e a acção avaliativa são irreconciliáveis, tanto no *plano teórico* como no plano prático. A certificação ao confundir-se com o controlo de conhecimentos fica "completamente dependente da problemática mais geral do controlo"3 e limita-se à "**constatação** das 'anomalias', da irregularidades, das discordâncias, relativamente à norma (...)"4; ela privilegia uma *métrica*, coloca-se fora do tempo e procura a conformidade dos produtos a uma norma definida do exterior. A avaliação, por sua vez, apela para uma *hermenêutica*, "privilegiando uma abordagem sintética, interpretativa (...), (onde as) dimensões pessoais e grupais se entrecruzam e se influenciam mutuamente para produzirem a *dinâmica molar* de um campo"5. Por se situarem em paradigmas diferentes, as práticas avaliativas e certificativas seriam irredutíveis no plano teórico e

---

1GÓMEZ, A. Pérez (1989). Modelos contemporâneos de evaluación. In: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. . p.429

2Ver a este propósito ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Le cas des universités*.

3ARDOINO, Jacques (1976). Préface. In: *L'imaginaire dans l'éducation permanente*. p.XII

4ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). op. cit. p.13

5ARDOINO, Jacques (1976). op. cit. p.XXIV

epistemológico, razão pela qual a gestão *prática* da sua conflitualidade pressupõe o reconhecimento conceptual desta irredutibilidade, bem como que se atribua a estas práticas uma função eminentemente crítica, isto é, uma função interveniente no desenvolvimento de um projecto. Não se reduzindo a uma operação de verificação da conformidade dos resultados da acção formativa a uma norma previamente definida, a certificação deverá estruturar-se de forma a induzir espaços de flexibilidade utilizando instrumentos e organizando-se temporalmente de forma a incitar à reflexão sobre problemáticas pertinentes com a análise crítica da acção investigativa em que se está envolvido.

Interessava finalmente referir que os procedimentos accionados na produção de um juízo de valor sobre as competências dos alunos também se definem na gestão do compromisso entre a rotina das práticas avaliativas e aquilo que, de uma forma necessariamente ambígua, poderíamos designar de "espírito" dos *Princípios Orientadores e Normas para a Avaliação dos Alunos da Licenciatura em Ciências da Educação* aprovados no Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Apesar de não entrarem directamente em ruptura com as práticas de controlo de conhecimentos dominantes na instituição universitária e com a estruturação do campo em que elas se apoiam e reforçam, estes Princípios Orientadores contribuem, no entanto, para a produção de um espaço de visibilidade institucional de práticas alternativas. Estas práticas assentariam fundamentalmente em três grandes princípios:

1) *Numa definição do aluno como sujeito portador de saberes experienciais e no reconhecimento da possibilidade da formação intervir na reestruturação destes saberes no interior de mapas cognitivos cuja lógica não é exclusivamente cumulativa.*

Depois de reconhecer a riqueza da experiência profissional dos alunos, o artigo 1 deste documento afirma que "a Licenciatura em Ciências da Educação deve dotar-se de dispositivos pedagógicos que estimulem a reflexão científica e metodicamente orientada sobre esta experiência e de dispositivos de avaliação que não comprometam o accionamento destes dispositivos pedagógicos."

*2) Na reafirmação da importância de encarar os espaços de avaliação como espaços indutores de formação e já não exclusivamente como situações estruturadas para permitirem apreciação dos resultados da formação.*

O documento reconhece explicitamente que os "mecanismos de avaliação utilizados devem desenvolver a sua componente formativa, isto é, para além de permitirem a emissão de um juízo de valor sobre a aprendizagem (...), devem facilitar a institucionalização de situações de aprendizagem. Eles não são pois exclusivamente instrumentos de avaliação de aprendizagens adquiridas, mas induzem novas situações de aprendizagem." (Artigo 4.d)

*3) Na institucionalização de condições possibilitadoras da construção de um regime de avaliação contínua que, ao estruturar-se segundo lógicas que a subordinam a práticas formativas tendencialmente valorizantes da acção dos colectivos de formação, se demarcam claramente de uma concepção que confunde a avaliação contínua com uma sequência de avaliações micro-sumativas.*

Na realidade, o documento distingue claramente a avaliação contínua da avaliação periódica. A primeira articula-se directamente com situações de formação estruturadas em torno da preocupação de facilitar a produção de saberes mais do que a sua reprodução; ela privilegia os seguintes instrumentos:

" a) Pequenos projectos de investigação (...) (realizados) individualmente ou em grupo;

b) Discussão oral dos projectos de pesquisa realizados;

c) Trabalhos individuais ou de grupo, escritos ou orais, de índole disciplinar ou interdisciplinar;

d) Temas de desenvolvimento seguidos ou não de discussão oral;

e) Resolução e análise de problemas suscitados pela prática profissional;" (Art. 5)

A avaliação periódica, por sua vez, define-se como sendo "aquela que se realiza em dois ou mais momentos classificativos pré-determinados e

distribuídos ao longo do ano ou semestre (...)" (Art.10) e que pode apoiar-se nos seguintes instrumentos:

"(...)

d) Temas de desenvolvimento seguidos ou mais de discussão oral

f) Testes objectivos" (Art. 5)

A distinção proposta não se apoia, portanto, no número de situações consideradas como relevantes para o processo de avaliação, mas fundamentalmente no tipo de articulação que as situações de avaliação mantêm com as situações de formação. No processo de avaliação contínua as situações de avaliação confundem-se com as de formação; a avaliação periódica exige, pelo contrário, a institucionalização de situações de avaliação que se distinguem claramente das de formação.

Ao privilegiar as dimensões interpretativas e críticas do trabalho de formação, a pedagogia da investigação terá necessariamente de privilegiar a avaliação contínua tal como nós a caracterizamos sucintamente. Se tivermos, por outro lado, em conta que, ao privilegiar o desenvolvimento de projectos de acção investigativa como núcleo estruturante do exercício desta actividade crítica, a pedagogia da investigação incide sobre domínios mais amplos do que aqueles que lhe são institucionalmente distribuídos, compreenderemos melhor os contornos do espaço de conflitualidade que importará gerir neste processo de avaliação contínua.

## 2) Dos contextos às práticas de avaliação

Na cadeira de Métodos de Investigação em Educação procuramos desenvolver um dispositivo de avaliação capaz de permitir uma gestão dessa conflitualidade que não conduza nem à resolução administrativa dos conflitos nem tão pouco ao anulamento das tendências contraditórias que os suportam. Este dispositivo estrutura-se em torno de um conjunto diversificado de situações de avaliação intimamente relacionadas com as situações de formação, pressupõe uma definição de critérios de avaliação suficientemente amplos para permitir que o processo de construção do referente se não reduza a uma especificação de objectivos pré-definidos, e apoia-se em procedimentos garantindo o carácter negociado do processo de produção de juízos de valor. Faremos uma referência breve a estas três componentes do dispositivo de avaliação.

### a) Situações de avaliação

a.1) Realização de dois trabalhos individuais em torno de um conjunto de problemáticas previamente sugeridas.

Estes dois trabalhos incidem sobre cada um dos módulos de formação em que se estrutura o programa da cadeira, são realizados pelos alunos fora das actividades lectivas e implicam, em geral, um trabalho de pesquisa bibliográfica. Os alunos dispõem de cerca de três semanas para a realização de cada um dos trabalhos que não deve ultrapassar as dez páginas dactilografadas.

Para além do papel que lhes é atribuído no dispositivo de avaliação, estes trabalhos, tendencialmente auto-geridos, procuram induzir situações de formação que estimulem a construção de um "discurso" individualizado, incidindo sobre algumas das problemáticas centrais da investigação científica e sobre as relações susceptíveis de se estabelecerem entre elas. A sua distribuição no tempo obedece também à preocupação de se produzirem pertinências entre os problemas com que se confrontam os projectos de acção investigativa e as problemáticas abordadas nas aulas teóricas.

Esta dupla preocupação traduz-se por uma escolha criteriosa das problemáticas de forma a que, no primeiro trabalho se privilegiem aquelas

que mais directamente se relacionam com o processo sócio-histórico da construção dos objectos e dos instrumentos de investigação científica; no segundo trabalho, por sua vez, a reflexão tenderá a desenvolver-se em torno de problemáticas incidindo sobre a análise crítica da lógica estruturante das diferentes decisões tomadas no desenvolvimento do projecto de acção investigativa.

Vejamos, a título de exemplo, como materializamos estas preocupações nos temas de trabalho indicados aos alunos no ano lectivo de 1991/92.

### 1º Módulo

**Das questões a seguir apresentadas responda apenas a duas: uma do grupo I e outra do grupo II. A numeração atribuída às duas questões escolhidas terá de ser diferente**

I

" (...) Apresenta-se uma primeira bifurcação a propósito do que na nossa sociedade tem a designação de ciência. Ou esta designação refere-se a um *estado de direito*. Neste caso é necessário definir previamente o que é a 'cientificidade', qual é o modelo *à priori* a partir do qual a designação de ciência pode ser atribuída. (...) Munidos destes critérios podemos julgar as ciências, avalia-las, criticá-las. Numa palavra faríamos aquilo que se designa de epistemologia *normativa*. Ou então aceitamos a qualificação de ciência como um *facto*: um conjunto de proposições, de práticas, de problemas que foi num dado momento reconhecido como 'científico'. Neste caso nenhuma definição prévia pode apoiar o nosso julgamento: encontramos-nos perante um campo social e institucional onde a 'cientificidade' é problemática, onde os próprios cientistas reflectem, argumentam, numa palavra definem activamente *o que é a* ciência para fazerem aceitar uma proposição como 'científica' ou pelo contrário para lhe recusarem este reconhecimento. Encontramo-nos pois perante um campo movediço, instável, 'trabalhado' pelos actores que participam na sua definição, incessantemente redefinido pelas operações que aí se experimentam com êxito ou fracasso."

A afirmação do autor, Isabelle Stengers, problematiza um conjunto de pressupostos em que tem assentado a definição do campo científico. Comente esta afirmação tendo em atenção *uma das seguintes linhas de reflexão à sua escolha*:

- 1) A crise da epistemologia normativa e da ciência moderna;
- 2) A construção sócio-institucional da 'cientificidade';
- 3) Da ciência objectiva à ciência construída no acordo inter-subjectivo da comunidade científica;
- 4) Da ciência cumulativa à ciência da ruptura.

## II

1) "A formulação de um conceito científico assinala, com efeito, uma operação com múltiplas implicações: operação de redefinição das categorias e das significações, operação sobre um campo fenomenal, operação sobre um campo social."

A afirmação atrás referida chama a atenção para a importância do trabalho teórico na investigação científica. Comente-a referindo-se ao trabalho de investigação em que está envolvido.

2) " (...) os enunciados (científicos) não são certamente independentes do pensamento e da acção humanas. São produções humanas. Foram formulados com grande cuidado para reter apenas os ingredientes 'objectivos' do nosso mundo, mas eles não deixam, por este facto, de reflectirem as particularidades dos indivíduos, grupos ou sociedades que os produziram". (Paul Feyerabend).

O reconhecimento das interdeterminações entre as produções científicas e os contextos sócio-históricos, ilustradas na afirmação de Paul Feyerabend, não significa que não se reconheça a especificidade da ciência e da autonomia relativa do campo social onde ela se produz. Refira-se a estas interdeterminações mostrando como é que elas agem como condicionalismos à produção científica ao mesmo tempo que a tornam possível.

3) "Devemos, pois, abandonar uma oposição ontológica/metafísica para considerar uma problemática metodológica: a do reconhecimento de um universo cujo observador nunca poderá eliminar a desordem e de onde nunca se poderá eliminar o observador."

O autor, Edgar Morin, chama a atenção para a necessidade de uma nova "atitude metodológica" onde, por um lado, se não confunde o aleatório e o incerto com a imperfeição e o desconhecimento e, por outro, se assume a problemática do observador e da sua implicação não a confundindo com a subjectividade. Refira-se a esta 'nova atitude científica' tendo em atenção esta dupla dimensão analítica.

4) O empiricismo e o racionalismo, embora tenham sido submetidos a uma crítica radical, afirmam-se ainda hoje como modelos epistemológicos de grande importância no campo científico, nomeadamente no campo das ciências sociais e humanas.

Refira-se às condições objectivas (resultantes da organização do trabalho científico) e às condições "subjectivas" (quer culturais, quer resultantes daquilo que Althusser designou de 'filosofia espontânea dos cientistas') que podem explicar a grande resistência destes modelos epistemológicos à erosão da crítica.

O recurso mais ou menos sistemático que fazemos ao pedido de comentário a citações, cuja origem não é completamente referenciada, obedece à preocupação de induzir a produção de um discurso que se autonomize daquele que nós próprios produzimos nas aulas ou que seria possível transcrever do conjunto de textos de apoio disponibilizados. A apreciação que é feita aos trabalhos realizados incide, por isso, sobre a coerência interna do discurso produzido, nomeadamente sobre a articulação lógica das problemáticas que o integram, bem como sobre a sua coerência externa, isto é, sobre a sua coerência com os instrumentos de análise disponibilizados e com as tendências históricas que marcaram a produção da cientificidade. As problemáticas sugeridas no primeiro grupo de questões sugerem uma abordagem da Ciência na sua historicidade e nas suas relações com o contexto social, enquanto que no segundo grupo de questões, as problemáticas sugeridas para análise, referenciam-se mais directamente às dimensões metodológicas do processo de produção das práticas científicas.

*2º Módulo***Das quatro questões apresentadas responda apenas a uma delas**

1) O estudo de casos é um modo de investigação a que não se atribui em geral grandes potencialidades para assegurar a validade externa de um projecto de investigação. A adopção deste modo de investigação parece, no entanto, poder integrar-se num conjunto global susceptível de se dotar de uma coerência interna tendo em atenção as decisões que são tomadas quer no plano epistemológico, quer no plano teórico, quer no plano técnico quer no plano morfológico. Refira-se com algum detalhe à possibilidade de se encontrar esta coerência e procure explicitá-la tendo por base um eventual projecto de investigação sobre o insucesso escolar numa região rural que deverá conceber.

2) Tendo constituído um movimento com uma certa relevância na investigação nas Ciências do Homem durante os anos 60, o estruturalismo pelo facto de ter contribuído para o desenvolvimento de domínios tão diversos do saber como a linguística, a psicologia, a sociologia ou a antropologia, rapidamente pretendeu assumir-se como a METODOLOGIA ESPECIFICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS. As diferentes correntes que rapidamente se desenvolveram no seu interior tornou problemática esta pretensão e desocultou o facto deste movimento sobrevalorizar um dos polos da investigação em detrimento dos restantes.

Tomando por base as características do estruturalismo, procure discernir a "natureza" das diferentes decisões tomadas durante um processo de investigação e a forma como elas se articulam numa investigação reclamando-se do estruturalismo.

3) Dominante, ou mesmo exercendo um domínio totalitário na investigação das Ciências da Natureza, a experimentação afirmou-se durante muito tempo como o único instrumento de investigação científica susceptível de ser utilizado no domínio das ciências Sociais e Humanas. Transposto para este domínio, o MÉTODO EXPERIMENTAL confrontou-se com um conjunto de problemas alguns deles resultantes do facto de no plano metodológico se confundir um método com um modo de investigação. Faça uma referência detalhada a estes problemas metodológicos e procure discutir a origem da confusão a que se faz referência atrás (nesta discussão tenha em conta de uma forma explícita a autonomia relativa entre os diferentes polos que constituem o espaço metodológico bem como a interdependência das decisões tomadas em cada um deles)

4) A construção de factos científicos é um processo que envolve um conjunto de decisões de natureza diversa que tendem a integrar-se numa unidade articulada.

Pode-se admitir que as Ciências Humanas recolhem as suas informações no campo doxológico, relacionam-nas e transformam-nas em dados accionando instrumentos validados por decisões técnicas e epistemológicas e constroem factos verificando a coerência entre os enunciados empíricos que descrevem as situações observadas e o discurso teórico que exprime a possibilidade de existência destas situações.

a) Explique o sentido desta afirmação procurando explicar o sentido dos conceitos utilizados

b) Faça uma referência ao tipo de problemas que podem derivar do facto das informações serem recolhidas no campo doxológico

Estas questões sugerem a abordagem de problemáticas apelando para uma reflexão em torno da articulação entre as diferentes decisões tomadas no desenvolvimento de um projecto de investigação. A abordagem das três primeiras questões implica uma reflexão em torno dessa articulação partindo de decisões tomadas em diferentes pólos do espaço metodológico; procurou-se assim que as problemáticas abordadas fossem, tanto quanto possível, pertinentes com os diferentes projectos de investigação cujo desenvolvimento é necessariamente diversificado.

a2) Trabalho em pequeno grupo conducente à realização de um projecto de investigação

O projecto de acção investigativa constitui o núcleo estruturante da formação e, por isso, a situação de avaliação privilegiada. Esta não incide apenas sobre o produto final do trabalho de grupo mas, ao implicar que os diferentes grupos elaborem periodicamente relatórios críticos do trabalho realizado contribui para intervir no desenvolvimento do próprio projecto através da institucionalização de momentos formais de reflexão. Na análise do desenvolvimento dos projecto de investigação preocupamo-nos fundamentalmente com a articulação das diferentes decisões - teóricas, técnicas, morfológicas -, com a consistência interna a cada uma delas, bem como com o rigor da linguagem utilizada.

A importância acordada a estas três dimensões analíticas deriva do facto de elas serem congruentes com a estruturação de uma intervenção epistemológica preocupada com a lógica interna e articulação dos procedimentos e de elas permitirem estruturar uma problematização dos trabalhos de investigação, complementar daquela que será privilegiada pelos responsáveis de outras cadeiras que os possam também considerar como objecto de avaliação. Se tivermos em conta, por outro lado, que como refere Pierre Bourdieu os "discursos sobre o mundo social com a pretensão científica devem ter em conta as características das representações sobre a cientificidade e as normas que ela deve respeitar na prática, para que possam produzir o *efeito de ciência* e atingir a eficácia simbólica e os benefícios sociais associados à conformidade às formas exteriores da ciência."<sup>1</sup>, compreenderemos melhor os motivos que nos levam a atribuir uma grande importância ao rigor da "linguagem" utilizada na elaboração dos relatórios de investigação.

---

<sup>1</sup>BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*. p. 44

### a3) Animação de aulas práticas

A utilização de aulas práticas, animadas pelos alunos como instrumento de formação e de avaliação, obedece a uma dupla preocupação. Por um lado, os alunos ao responsabilizarem-se pela animação destas aulas desenvolvem um conjunto de competências no domínio da formação de adultos de inegável utilidade se tivermos em conta que a formação contínua de profissionais de educação será, certamente, um dos campos de intervenção privilegiado dos futuros Licenciados em Ciências da Educação. Ao incidirem predominantemente sobre os instrumentos - teóricos e técnicos - que os grupos responsáveis pela animação das aulas utilizam nos projectos de acção investigativa em que estão envolvidos, estas aulas induzem, por outro lado, situações de formação onde os animadores terão de desenvolver um esforço de problematização destes instrumentos tendo os restantes alunos a possibilidade de se familiarizarem com eles num contexto que também é o da sua utilização prática.

Estas aulas não podem ser, por isso, encaradas como um espaço de verificação das competências dos grupos de alunos que as animam, sob pena de se inviabilizar a realização das suas potencialidades formativas.

### b) O processo de construção do referente

Embora os objectivos definidos para a cadeira de Métodos de Investigação em Educação constituam uma das dimensões a ter em conta no processo de construção do referente, a verdade é que, se nos preocuparmos mais em avaliar os efeitos da formação do que controlar os seus resultados, teremos de prestar uma atenção acrescida às trajectórias necessariamente diferenciadas de formação dos alunos. Não sendo estas trajectórias um resultado directo da intervenção do docente-formador, nem tão pouco da estrutura das situações de formação em que ele participa, esta valorização da avaliação dos efeitos em detrimento do controlo dos resultados, passa pela construção de um quadro de inteligibilidade onde a relevância da informação construída com vista à emissão de um juízo de valor não se define tanto pela sua capacidade de permitir uma quantificação das competências terminais, mas mais pela sua pertinência para a restituição das trajectórias de formação.

Esta postura, não visa contrapor um subjectivismo incontrolado e, portanto, tendencialmente totalitário, a um pretenso objectivismo também ele totalitário. Ela insere-se antes num esforço de "superar a alternativa da visão objectivista da classificação objectiva - onde a procura de uma escala única e de índices acumulados representa um expressão caricatural - e a visão subjectivista ou, melhor, *perspectivista*, que se contentaria em registar a diversidade das hierarquias consideradas como pontos de vista

incomensuráveis."1, assumindo explicitamente que os instrumentos e os critérios de objectivação são, em larga medida, construídos durante um processo de avaliação balizado por um conjunto de objectivos previamente definidos. Neste processo, o quantificável "não é fantasmaticamente considerado como um padrão de verdade."2, mas é encarado como uma tentativa de descrição rigorosa e, evidentemente, como o resultado de uma imposição institucional.

#### c) Os processos de produção de juízos de valor

A atribuição de uma classificação a cada um dos alunos é o resultado de um processo, onde a existência de instâncias de negociação, visa assegurar a participação daqueles que intervieram mais directamente na acção formativa e alargar o campo da avaliação para além da sua dimensão cognitiva. Admite-se, como já temos vindo a sugerir, que se o propósito central da formação é o de facilitar e promover uma mudança que não seja circunstancial, mas sim uma "transformação real mediante a modificação de concepções, crenças e modos de interpretar dos que participam no processo educativo"3, a avaliação será fundamentalmente formativa razão pela qual a sua missão é a de "facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento e ilustração dos seus participantes."4.

Não se confundindo com o exercício de uma democracia formal nem tão pouco com a renúncia do exercício das funções de avaliação por parte do docente-formador, esta democraticidade pressupõe antes a institucionalização

---

1BOURDIEU, Pierre (1984). op. cit. p. 30

2ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). op. cit. p.132

3GÓMEZ, A. Pérez (1989). Modelos contemporâneos de evaluación. In: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. . p.446

4GÓMEZ, A. Pérez (1989). op. cit. p.429

que favoreçam a produção de consensos e a complexificação das consideradas como pertinentes.

Classificação final dos alunos da cadeira de Métodos de Investigação não é a média ponderada das classificações obtidas nas diferentes avaliações, mas é antes encarada como a codificação de consensos a obter através da discussão dos diferentes trabalhos. Estes fazem-se durante a discussão dos dois trabalhos individuais de cada um dos alunos, bem como do relatório do grupo envolvido na investigação. Eles constroem-se tendo em conta os seguintes

critérios:

- 1) a participação que o docente-formador faz dos trabalhos individuais e do trabalho de grupo;

- 2) a participação global do trabalho de grupo e da participação de cada um dos alunos na sua discussão;

- 3) a participação proposta pelo grupo respeitante à participação e ao trabalho desenvolvido por cada um dos seus elementos;

- 4) a participação de cada um dos alunos nas aulas teóricas e práticas, naquelas onde ele foi co-responsável pela sua animação;

- 5) as expectativas de cada um dos alunos no que diz respeito à sua classificação final.

Em vez de reduzir o processo de produção da classificação final ao cálculo ponderada de classificações parcelares, pareceu útil atribuir uma importância diferenciada a cada um destes elementos de acordo com a "situação" das situações de formação com que eles se relacionam. Nestas circunstâncias, o trabalho de grupo contribuirá para a classificação final tanto como os dois trabalhos individuais, podendo as classificações ponderadas (em 4) e 5), embora com um papel subsidiário, influenciar a classificação final.

de instâncias que favoreçam a produção de consensos e a complexificação das informações consideradas como pertinentes.

A classificação final dos alunos da cadeira de Métodos de Investigação em Educação não é a média ponderada das classificações obtidas nas diferentes situações de avaliação, mas é antes encarada como a codificação de consensos que se procura obter através da discussão dos diferentes trabalhos. Estes consensos produzem-se durante a discussão dos dois trabalhos individuais realizados por cada um dos alunos, bem como do relatório do grupo envolvido no projecto de investigação. Eles constroem-se tendo em conta os seguintes elementos:

1) a apreciação que o docente-formador faz dos trabalhos individuais e da sua discussão;

2) a apreciação global do trabalho de grupo e da participação de cada um dos elementos na sua discussão;

3) a seriação proposto pelo grupo respeitante à participação e à qualidade do trabalho desenvolvido por cada um dos seus elementos;

4) a participação de cada um dos alunos nas aulas teóricas e práticas, nomeadamente naquelas onde ele foi co-responsável pela sua animação;

5) as expectativas de cada um dos alunos no que diz respeito à sua classificação final.

Sem se reduzir o processo de produção da classificação final ao cálculo da média ponderada de classificações parcelares, pareceu útil atribuir uma importância diferenciada a cada um destes elementos de acordo com a "densidade formativa" das situações de formação com que eles se relacionam mais directamente. Nestas circunstâncias, o trabalho de grupo contribuirá para a avaliação final tanto como os dois trabalhos individuais, podendo as informações referidas em 4) e 5), embora com um papel subsidiário, interferir na classificação final .

**Bibliografia citada**

ARDOINO, Jacques (1976). Préface. In: MORIN, Michel (1976). *L'imaginaire dans l'éducation permanente. Analyse du discours des formateurs*. Paris: Gauthier- Villars

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Le cas des universités* . Paris: ANDSHA

BARBIER, Jean Marie (1985). *L'Évaluation en Formation*. Paris: Presses Universitaires de France

BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit

MORIN, M. (1970). *Évaluation et éducation d'adultes: problèmes méthodologiques*. *Éducation Permanente* n°9, p. 22-38

SACRISTÁN, J. GIMENO; GÓMEZ, A. Pérez (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal S. A.

## Bibliografia geral

A.E.C.S.E. (1984). *Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Éducation (Volume annexe)*. Paris: A.E.C.S.E.

A.E.C.S.E. (1984). *Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Éducation*. Paris: A.E.C.S.E.

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos Gerais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 55- 78.

ALTHUSSER, Louis (1978). *Sobre o Trabalho Teórico*. Lisboa: Editorial Presença

AMSTERDAMSKY, Stefan; ATLAN, Henri e al. (1990). *La querelle du déterminisme*. Paris: Ed. Gallimard.

ANDSHA (1974). *Psychologie Sociale et Nouvelles Approches Pédagogiques*. Paris: EPI

ANGUERA, María Teresa (1989). *Metodologia de la observacion en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Catedra

ARDOINO, Jacques (1971). *Propos Actuels sur l'Éducation*. Paris: Gauthier-Villars

ARDOINO, Jacques (1976). Préface. In: *L'imaginaire dans l'éducation permanente. Analyse du discours des formateurs*. Paris: Gauthier- Villars

ARDOINO, Jacques (1980). *Éducation et Relations*. Paris: Gauthier- -Villars

ARDOINO, Jacques e VIGARELLO, Georges (1986). Identité des sciences de l'éducation. In: *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p.185-188

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Le cas des universités*. Paris: ANDSHA

ARDONO, Th. W. e al. (1973). *La disputa del positivismo en la sociologia alemana*. Barcelona: Grijalbo.

ATLAN, Henri (1979). *Entre le cristal et la fumée: Essai sur l'organisation du vivant*. Paris: Ed. du Seuil.

ATTALI, Jacques (1984). *La Figure de Fraser*. Paris: Fayard

AVANZINI, Guy (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Privat

BACHELARD, Gaston (1972). *Le Matérialisme Rationnel*. Paris: Presses Universitaires de France

BACHELARD, Gaston (1976). *Filosofia do Novo Espírito Científico*. Lisboa: Editorial Presença

BALLÉ, Catherine (1992). *Sociologie des Organisations*. Paris: Presses Universitaires de France

BARBIER, Jean Marie (1985). *L'Évaluation en Formation*. Paris: Presses Universitaires de France

BARBIER, Jean-Marie (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris: Presses Universitaires de France

BARBIER, René (1977). *La Recherche-Action dans l'institution éducative*. Paris: Bordas.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BARNES, B. e al (1980). *Estudios sobre sociologia de la ciencia*. Madrid: Alianza Ed.

BARROSO, João (1992). Fazer da Escola um Projecto. In: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa

BERGER, Guy (1992). *A investigação em educação: Modelos sócio-pedagógicos e inserção institucional*. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação nº3-4. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. p.23-37.

BIEZUNSKI, Michel (1983). *La Recherche en Histoire des Sciences*. Paris: Ed. du Seuil

BLANCHÉ, Robert (1983) - *A Epistemologia*. Lisboa: Editorial Presença

BLANCHET, A. e al (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Bordas

BOGALHEIRO, J.; MIGUEZ, J.; RETO L. (1979). *Para um estudo metodológico da análise do discurso do poder*. Análise Psicológica 2 p. 523-534

BOHM, David e PEAT, F. David (1989). *Ciência, Ordem e Criatividade*. Lisboa: Gradiva

BOUDON, Raymond (1973). *Modelos e métodos matemáticos*. Lisboa: Livraria Bertrand

BOUDON, Raymond (1984). *Les Méthodes en Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France

BOURDIEU, P. ; CHAMBOREDON, J. C. e PASSERON, J. C. (1983). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Paris: Mouton

BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit

BOURDIEU, Pierre (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil

BOUTINET, J. P. (Dir.) (1985). *Du Discours à l'Action: les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. Paris: Edition L'Harmattan

BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France

BRUYNE, P. de ; HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. de (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: Presses Universitaires de France

CANÁRIO, Rui (1991). *Mudar a escola: o papel da formação e da pesquisa*. Inovação vol.4 nº1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

CANGUILHEM, Georges (s. d.). *Ideologia e Racionalidade nas Ciências da Vida*. Lisboa: Edições 70

CARRILHO, Manuel Maria (Org.) (1991). *Epistemologia: posições e críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CARVALHO, Adalberto Dias (1985). *Das Ciências da Educação à Ciência da Educação*. Coimbra: Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia ANO XIX-1985

CARVALHO, Adalberto Dias (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

CASTELLS, Manuel; IPOLA, Emilio (1982). *Prática Epistemológica e Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

CASTRO, Armando (1976). *A epistemologia das Ciências Sociais do Homem e as suas relações com a Psicologia*. Lisboa: Assirio e Alvin

CASTRO, Armando (1981). *Problemas de Conhecimento do Conhecimento*. Lisboa: Assirio e Alvin

CASTRO, Armando e al (s. d.). *Novas Perspectivas das Ciências do Homem*. Lisboa: Editorial Presença

CHALMERS, Alan F. (1987). *Qu'est-ce que la Science? Popper, Khun, Lakatos, Feyerabend*. Paris: Ed. La Découverte

CHARLOT, Bernard (1976). *La mystification Pédagogique*. Paris: Payot

CHÂTELET, FRANÇOIS (Dir.) (1981). *A Filosofia do Século XX*. Lisboa: Publicações D. Quixote

CHÂTELET, FRANÇOIS (Dir.) (1983). *A Filosofia das Ciências Sociais: de 1860 aos nossos dias*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

CIBOIS, Philippe (1983). *L'Analyse Factorielle*. Paris: Presses Universitaires de France

CIBOIS, Philippe (1987). *L'analyse des données en sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France

COOK, T.D. e REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata

CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA

CORREIA, José Alberto (1990). Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação. In: *Trabalho de Projecto, 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento. p. 115-122.

CORREIA, José Alberto (1992). *A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente*. (no prelo)

COSTA, António Firmino (1986). A Pesquisa de terreno em Sociologia. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 144-148.

COULON, Alain (1990). *L'Ethnométhodologie*. Paris: Presses Universitaires de France

DAVIS, James A. (1976). *Levantamento de dados em Sociologia: uma análise de Estatística elementar*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

LANDSHEERE, G. de (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Éditions Georges Thone

LANDSHEERE, G. (1986). *A investigação experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote

ROSNAY, Joël de (1977). *O Macroscópio: para uma visão global*. Lisboa: Arcádia

DELATTRE, Pierre (1981). *Teoria dos Sistemas e Epistemologia*. Lisboa: A Regra do Jogo

DELORME, Charles (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action: perspectives pour l'innovation scolaire*. Lyon: Chronique scolaire.

DEMO, P. (1981). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atlas.

DEVEREUX, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion

DUCLOS, Denis (1986). Où il est question de méthode. In: *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p.155-159.

DURAND, Daniel (1979). *La Systémique*. Paris: Presses Universitaires de France

DURAND, Gilbert (1982). *Mito, Simbologia e Mitologia*. Lisboa: Editorial Presença

DURKHEIM, E. (1968). *Éducation et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France

ERNY, Pierre (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

ESCOLANO, A. e al. (1978). *Epistemologia y Educacion*. Salamanca: Ediciones Sigueme.

ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

FERNANDES, António Teixeira (1983). *O Social em construção*. Porto: Figueirinhas.

FERRY, Giles (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

FEYERABEND, Paul (1979). *Contre la méthode: Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Ed. du Seuil

FEYERABEND, Paul (1989). *Adieu la Raison*. Paris: Ed. du Seuil

FOUCAULT, Michel (1981). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes

FRAISSE, Robert (1986). La production des Sciences Sociales. In: *L'État des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte. p. 445-447.

FREUND, Julien (1977). *A teoria das Ciências Humanas*. Lisboa: Socicultur

GARCIA, Carlos (s.d.). *Dar sentido a los datos: la combinacion de perspectivas cualitativo y cuantitativo en el analyses de entrevistas*. (doc. policopiado).

GAUTHIER, Benoît (dir.) (1992). *Recherche Sociale, De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

GEER, Blanche (1982). Ensinar. In: *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Livros Horizonte.

GHIGLIONE, Rodolphe e al. (1980). *Manuel de l'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1978). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*. Paris: Armand Colin.

GILBERT, Durand (org.) (1982). *Os grandes textos da Sociologia moderna*. Lisboa: Edições 70.

GILLET, Pierre (1987) - *Pour une Pédagogique ou l'enseignant-praticien*. Paris: Presses Universitaires de France

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

GOYETTE, Gabriel e LESSARD-HÉBERT, Michelle (1988). *La Investigación-acción: funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes

GRANGER, Gilles-Gaston (1975). *Pensamento Formal e Ciências do Homem I*. Lisboa: Editorial Presença

GRANGER, Gilles-Gaston (1976). *Pensamento Formal e Ciências do Homem II*. Lisboa: Editorial Presença

GRAWITZ, Madelein (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

GUILLAUME, Marc (dir.) (1986). *L'État des Sciences Sociales en France*. Paris: Ed. La Découverte

GUYOT, Yves; PUJADE-RENAUD, Claude e ZIMMERMANN, Daniel (1974). *La Recherche en Éducation*. Paris: Les Éditions ESF

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

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

HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70

HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard

HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard

HAGUETTE, Teresa Maria Frota (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes.

HALLAK, Jacques (1974) - *À qui profite l'école?*. Paris: Presses Universitaires de France

HAMBURGER, Jean (Coord.) (1988). *A Filosofia das Ciências Hoje*. Lisboa: Editorial Fragmentos

HAMELINE, Daniel (1983). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale e en formation continue*. Paris: Ed. ESF

HARRÉ, R. (Org.) (1976). *Problemas da Revolução Científica*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada.

HEINEMANN, F. (1983). *A Filosofia no Século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

HERMAN, Jacques (1988). *Les Langages de la Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France

HORKHEIMER, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur

HUBERMAN, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO/BIE

HUBERMAN, M. e MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Bock Wesmael

IBÁÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Madrid: España Editores

JACOB, François (s. d). *O Jogo dos possíveis: ensaio sobre a diversidade do mundo vivo*. Lisboa: Gradiva

JACOB, P. (1980). *De Vienne à Cambridge. L'héritage du positivisme logique de 1950 à nos jours*. Paris: Gallimard

JACQUARD, A. (1982). *Au péril de la Science*. Paris: Ed. du Seuil

JAVEAU, Cl. (1982). *L'enquête par questionnaire*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

JUIF, Paul e DOVERO, Fernand (1974). *Guia do estudante de Ciências Pedagógicas*. Lisboa: Editorial Estampa

KERLINGER, Fred N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.U

LATOURETTE, Bruno (1989). *La Science est le passé de la Recherche*. POUR n°122, Paris: Ed. Harmattan

KHUN, Thomas S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.

KHUN, Thomas S. (1989) . *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70. p. 323-352.

KOHN, Ruth Canter (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris: Presses Universitaires de France.

LAGERDE, J. (1983). *Initiation à l'analyse des données* . Paris: Bordas

L'ÉCUYER, René (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. In: DESLAURIERS, Jean-Pierre. *Les Méthodes de Recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec. p- 49-65.

LALLEZ (Raymond). *Recherche et formation des maitres*. Perspectives de l'éducation vol.I, nº1. Paris: UNESCO

LANDRY Réjean (1992). L'analyse de contenu. In: GAUTHIER, Benoît (Org). *Recherche sociale: de la problématique de la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec. p-337-359

LEGER, J. - M. e FLORAND M. - F. (1985). L'analyse de contenu: deux méthodes, deux résultats. In: BLANCHET, Alain (org). *L' Entretien dans les Sciences Sociales: l'écoute, la parole, le sens*. Paris: Dunod, p. 236-273.

LÉON, Antoine (1983). *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

LÉON, Antoine e al. (1980). *Manual de Psicopedagogia Experimental*. Lisboa: Moraes Editores

LÉVI-STRAUSS, Claude (1981). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70.

LIMA, Marinús Pires de (1981). *Inquérito Sociológico: problemas de metodologia*. Porto: Editorial Presença

LYOTARD, Jean François (1954) . *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

MAGEE, Bryan (s.d.). *As Ideias de Popper*. São Paulo: Cultrix.

MALGLAIVE, Gérard (1980). *Enseigner à des adultes. Travail et Pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France

MARCONI, M. e LACATOS, E (1986). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas.

MAYNTZ, R. e al. (1985). *Introducción a los métodos de la Sociología empírica*. Madrid: Alianza Universidad.

MAYNTZ, Renate; HOLM, Kurt; HÜBNER, Peter (1985). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Universidad. p. 197-219

MEDINA, Esteban (1989). *Conocimiento y sociología de la ciencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

MERANI, Alberto L. (1978). *Natureza Humana e Educação*. Lisboa: Editorial Notícias

MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Pub

MIALLARET, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores

MIQUEL, Paul- Antoine (org.) (1991). *Épistémologie des Sciences Humaines*. Paris: Ed. NATHAN.

MOLES, Abraham A. (1981). *A criação científica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

MOLES, Abraham A. (1990). *Les Sciences de l'imprécis*. Paris: Ed. du Seuil

MOLLO-BOUVIER, S (1987). *De la Sociologie à la Psychosociologie de l'éducation, ou la d'limitation d'un sujet de recherche*. Revue Française de Pédagogie n°78. Paris: INRP, p.65-71.

MONTEIL, J.-M. (1989). *Eduquer et former, Perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble

MORIN, Edgar (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Ed. du Seuil

MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

MORIN, Edgar (s. d.). *O método I: a natureza da natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América

MORIN, Edgar (s. d.). *O método II: a vida da vida*. Lisboa: Publicações Europa-América

MORIN, Edgar (s. d.). *O método III: o conhecimento do conhecimento I*. Lisboa: Publicações Europa-América

MORIN, M. (1970). *Évaluation et éducation d'adultes: problèmes méthodologiques*. *Éducation Permanente* nº9, p. 22-38

MORIN, Michel (1976). *L'imaginaire dans l'éducation permanente. Analyse du discours des formateurs*. Paris: Gauthier- Villars

MUCHIELLI, Roger (s.d.). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: E. S. F.

NEEDHAM, Joseph (1973). *La Science Chinoise et l'Occident*. Paris: Ed. du Seuil.

NOT, Louis (Dir.) (1984). *Une Science Spécifique pour l'Education?*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail

NÓVOA, António (1991). Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In: *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento. p. 59-130.

NÓVOA, António (org.) (1987). *Investigação Educacional*. Lisboa: ISEF

NUNES, A. Seda (1981). *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais: materiais de uma experiência pedagógica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

NUNES, A. Seda (1984). *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença/ Gabinete de Investigações Sociais.

NUNES, A. Sedas (s.d.). *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, M<sup>a</sup> Antonia (1989). *La descodificación de la vida cotidiana, Metodos de Investigacion Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

PAGÈS, Max et al. (1979). *L'emprise de l'organisation*. Paris: Presses Universitaires de France.

PASSERON, Jean-Claude (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Ed. NATHAN

PINEAU, Gaston (Apresentado) (1977). *Éducation ou aliénation permanente? : repères mythiques et politiques*. Paris: Bordas

PINTO, José Madureira (1984). Epistemologia e didáctica da sociologia. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº14, p.47-75

PINTO, José Madureira (1992). *POSFÁCIO (dez anos depois)*. In: *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento. p.199-209.

PINTO, José Madureira e SILVA, Augusto Santos (Org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento

PLANCHARD, Emile (1974). *A Investigação em Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amado, Editor.

PLANCHARD, Emile (1979). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora

POISSON, Yves (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec

POPKEWITZ, T. S. (1984). *Paradigma e Ideologie en Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette (1988). *Épistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.

PRATIQUES DE FORMATION (1982). *Éducation des adultes, sciences de l'éducation et sciences anthropo-sociales*. Paris: Université de Paris

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1990). *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle (1986). *A Nova Aliança*. Lisboa: Gradiva.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REUHLIN, Maurice (1976). *Précis de Statistique*. Paris: Presses Universitaires de France

REUHLIN, Maurice (1986). *Les Méthodes en Psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France

RICER, Paul (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70

ROUANET, H. ; LE ROUX, B. e BERT, M. C. (1987). *Statistique en sciences humaines: procédures naturelles*. Paris: Dunod

ROSE, Steven e APPIGNANESI, Lisa (org) ( 1989). *Para uma nova Ciência*. Lisboa: Gradiva

SACRISTÁN, J. GIMENO; GÓMEZ, A. Pérez (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal S. A.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência post-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

SERVIER, Jean (1986). *Méthode de l'Ethnologie*. Paris: Presses Universitaires de France

SILVA, Augusto Santos (1986). A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 29- 53

SILVA, Augusto Santos (1988). *Entre a Razão e o Sentido: Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (1986). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p.9-26.

SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (org). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento

SOUSA, Daniel (1978). *Epistemologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Livros Horizonte

STENGERS, Isabelle (1991). Le pouvoir des concepts. In: *Les concepts scientifiques*. Paris: Gallimard

STENGERS, Isabelle (Dir.) (1987). *D'une Science à l'autre: des concepts nomades*. Paris: Ed. du Seuil

THOM, René (1980). *Modèles mathématiques de la morphogenèse*. Paris: Bourgois

THOM, René (1985). *Parábolas e Catástrofes*. Lisboa: Publicações D. Quixote

TOUCHON, François V. (1992). *À qui pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?*. Revue Française de Pédagogie n°99. Paris: INRP

VAN DER MAREN, Jean-Marie e PAINCHAUD, Gisèle (1985). *Objects et méthodologies en recherche qualitative*. Montréal: Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento. p.101-128

WACQUANT, Loïc J. D. (1992). Introduction. In: *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil

WEBER, Max (s. d.). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença

WITKOWKI, Nicolas (dir.) (1991). *L'État des Sciences et des Techniques*. Paris: Ed. La Découverte.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós

WOOLGAR, Steve (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Editorial Anthropos

## SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO .....

**1ª PARTE: PRINCÍPIOS PEDAGÓGICO-CIENTÍFICOS****ESTRUTURANTES DAS OPÇÕES PROGRAMÁTICAS.....7**

1. Pedagogia experimental e formação de profissionais de educação:	
a importância de um diálogo de ausentes .....	7
2. Do desenvolvimento à crise da pedagogia experimental.....	12
- A investigação em educação na articulação entre o individual e o social.....	13
- A "cientificidade" em educação na articulação entre a investigação e a intervenção.....	16
- Da conflitualidade epistemológica ao confronto sócio-institucional.....	19
3) Elementos para uma pedagogia da investigação em educação.....	21
-A análise das relações entre Ciência, Técnica e Acção como uma das dimensões estruturantes da reflexão epistemológica.....	24
-A reflexão epistemológica como dimensão estruturante da pedagogia crítica da investigação.....	30
Conclusão: Potencialidades e limites do trabalho pedagógico desenvolvido na cadeira de Métodos de Investigação em Educação.....	35
Bibliografia citada.....	46

**2ª PARTE: ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA .....49**

Introdução .....49

Objectivos.....56

Organização temática dos conteúdos de formação: .....57

1º MÓDULO: A PROBLEMÁTICA DA PRODUÇÃO SOCIO-HISTÓRICO- -EPISTEMOLÓGICA DAS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DAS PRÁTICAS CIENTÍFICAS.....	5 8
1ª ÁREA TEMÁTICA: A produção sócio-histórica da Ciência moderna .....	5 9
Objectivo geral .....	5 9
Objectivos intermediários.....	5 9
Conteúdos .....	6 0
Textos de apoio.....	6 2
2ª ÁREA TEMÁTICA: Condições sócio-históricas e epistemológicas do desenvolvimento da Ciência Moderna.....	6 4
Objectivo geral .....	6 4
Objectivos intermediários.....	6 4
Conteúdos .....	6 5
Textos de apoio.....	6 7
3ª ÁREA TEMÁTICA: A prática científica como um processo de trabalho.....	6 9
Objectivo geral .....	6 9
Objectivos intermediários.....	6 9
Conteúdos .....	7 0
Textos de apoio .....	7 1
ÁREA TEMÁTICA DE TRANSIÇÃO: A quadripolaridade do espaço metodológico da investigação.....	7 2
Objectivo geral.....	7 2
Objectivos intermediários.....	7 2
Conteúdos.....	7 3
Textos de apoio .....	7 4
Bibliografia do 1º módulo.....	7 5

2º MÓDULO: A PROBLEMÁTICA DA PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO .....	8 4
1ª ÁREA TEMÁTICA: A vigilância epistemológica como condição de objectivação dos procedimentos científicos.....	8 5
Objectivos gerais .....	8 5
Objectivos intermediários.....	8 5
Conteúdos.....	8 6
Textos de apoio .....	8 8
2ª ÁREA TEMÁTICA: A problemática teórica na construção de objectos de investigação: do discurso hipotético ao discurso empírico.....	8 9
Objectivos gerais.....	8 9
Objectivos intermediários.....	8 9
Conteúdos .....	9 0
Textos de apoio .....	9 1
3ª ÁREA TEMÁTICA: A produção da linguagem empírica na sua articulação com a linguagem teórica.....	9 2
Objectivos gerais.....	9 2
Objectivos intermediários.....	9 2
Conteúdos .....	9 3
Textos de apoio .....	9 4
4ª ÁREA TEMÁTICA: A arquitectura da investigação e os procedimentos de objectivação .....	9 5
Objectivos gerais .....	9 5
Objectivos intermediários.....	9 5
Conteúdos.....	9 6
Textos de apoio .....	9 7
Bibliografia do 2º módulo.....	9 8

<b>3ª PARTE: DISPOSITIVOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>104</b>
- Contexto institucional e teórico.....	104
- Dos contextos às práticas de avaliação.....	110
Situações de avaliação.....	110
O processo de construção do referente.....	119
Os processos de produção de juízos de valor.....	120
Bibliografia citada.....	122
Bibliografia geral.....	123