

Autonomias e dependências do campo da investigação educacional em Portugal

JOSÉ ALBERTO CORREIA

correia@fpce.up.pt

Universidade do Porto

JOÃO CAMELO

caramelo@fpce.up.pt

Universidade do Porto

RESUMO:

As transformações recentes no campo da investigação em educação em Portugal são analisadas com base num modelo analítico que enfatiza as dinâmicas interactivas e tensas que a cientificidade educativa estabelece com os campos onde se produzem as narrativas políticas e militantes em educação. A identificação de tendências no campo da investigação em educação para o desenvolvimento de uma autonomia autocentrada é criticamente enfrentada através de uma alternativa que enfatiza a necessidade de aprofundar uma autonomia heterodeterminada como condição de produção de uma cientificidade educativa que atribua uma forte centralidade ao destino social dos produtos e processos de investigação.

PALAVRAS-CHAVE:

Investigação educacional, Cientificidade educativa, Ciência cidadã, Autonomia heterodeterminada.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 10 anos o campo da investigação educacional em Portugal sofreu profundas transformações. Aparentemente estas transformações justificam-se pela necessidade de consolidar uma comunidade científica através do desenvolvimento de mecanismos de circulação da informação no seu interior, através da sua internacionalização e, principalmente, introduzindo dispositivos de controlo da qualidade onde se estabelece uma relação forte entre avaliação e financiamento. O estabelecimento de relações mais densas e regulares entre as estruturas de investigação e as formações pós-graduadas cujo desenvolvimento estaria dependente da avaliação daquelas constituiria o coroar deste processo que se aprofunda tentando uniformizar os estilos da investigação e de escrita científica implementados na formação dos jovens investigadores.

Dir-se-ia, parafraseando Thomas Khun (2008), que estas mudanças consumariam simbolicamente a afirmação das Ciências da Educação como ciências paradigmáticas e, conseqüentemente, o abandono do seu estatuto de ciências pré-paradigmáticas ou, se quisermos, numa perspectiva mais positiva, o abandono do seu estatuto de ciências pluri-paradigmáticas.

Mas, se na superfície podemos atribuir este estatuto às transformações, na profundidade elas induzem alterações profundas e empobrecedoras nas relações que a cientificidade educativa mantém com outros espaços sociais onde se produzem narrativas legítimas em educação.

Neste trabalho, depois de propormos um modelo analítico susceptível de configurar as dinâmicas interactivas que a cientificidade em educação estabelece com os campos sociais onde se produzem as “narrativas políticas” e as “narrativas militantes” em educação, procuramos caracterizar as actuais transformações do campo da investigação tendo em conta as tendências para a diluição destas dinâmicas que não conduzem necessariamente ao aprofundamento da autonomia do campo da investigação. Na parte final do trabalho propomo-nos desenvolver uma noção de autonomia heterodeterminada de forma a configurarmos alguns referenciais susceptíveis de realçarem a importância que a investigação em educação deve atribuir às redes de dependências que, numa perspectiva emancipatória, interessa ter em conta para se atribuir uma importância acrescida ao destino social dos produtos e processos de investigação.

DAS CONCEPÇÕES ESSENCIALISTAS ÀS DINÂMICAS INTERACTIVAS DA PRODUÇÃO DA CIENTIFICIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Uma das características mais marcantes do processo da produção da cientificidade em educação reside na impossibilidade de assegurar, no seu interior, uma distinção definitiva entre o discurso dos factos e o discurso das opiniões, bem como uma distinção clara entre os objectos empíricos e teóricos específicos a cada uma das áreas disciplinares que a integram.

Num trabalho que publicámos nos anos 90 acentuámos a ideia de que, por isso, a cientificidade educativa era irredutivelmente mestiça. A sua mestiçagem resulta quer da sua postura teórica e epistemológica, quer do facto de esta cientificidade se produzir socialmente num espaço discursivo marcado por uma irredutível heterogeneidade. Neste espaço, as ciências da educação, não tendo garantido a priori uma legitimidade cognitiva acrescida, envolvem-se em complexos processos de legitimação onde desempenha um papel central a capacidade das ciências da educação articularem várias ordens narrativas, vários regimes de controvérsia.

Este modo controverso de existência das ciências da educação comporta potencialidades no que diz respeito à diversificação dos seus procedimentos e produtos. Simultaneamente ele apela para que a produção da autonomia relativa das Ciências da Educação não possa fazer uma economia da reflexão sobre o seu regime de instabilidade epistemológica, nem tão pouco uma economia de uma conceptualização da sua autonomia onde se tenha em conta a gestão das suas interdeterminações com os espaços onde se produzem narrativas em e sobre a educação.

As concepções essencialistas da ciência que a encaram como uma “coisa” ou como um regime cognitivo definitivamente distinto dos restantes, não parecem heurísticamente pertinentes à análise de um campo científico que, de acordo com alguns trabalhos no âmbito da sociologia da ciência, se estrutura inserindo-se analiticamente num dispositivo que põe em relação relações cognitivas e relações sócio-institucionais. Neste caso importa antes aprofundar uma concepção mais reticular e interactiva da cientificidade educativa, capaz de incorporar no campo da análise as determinantes e a lógica das suas vinculações aos campos com que mantém relações privilegiadas, contribuindo simultaneamente para os estruturar e ser estruturada por eles.

No modelo heurístico que passamos agora a explicitar admitimos que a autonomia da cientificidade educativa não se confunde com uma auto-determinação assegurada pelo uso mais ou menos consensual de modelos epistemológicos, sistemas teóricos e dispositivos técnico-metodológicos. Admitimos ainda que essa autonomia não é um estádio mas um processo, em parte heterodeterminado,

que adquire configurações específicas em função da gestão das suas vinculações tanto com o campo da militância pedagógica, como com o campo político — em grande parte estruturado em torno da figura da expertise tecnocrática —, como ainda com o conjunto de dispositivos que asseguram uma difusão alargada dos seus processos e produtos. Os dois primeiros campos (campo da militância e campo político) mantêm relações tensas com a cientificidade educativa e com as cognições produzidas, enquanto os dispositivos de difusão alargada desempenham um importante papel na estruturação dos públicos a quem se dirige a investigação, isto é, na construção do seu espaço público, influenciando fortemente os suportes e a estrutura narrativa dos textos privilegiados.

A existência de relações tensas entre os campos da cientificidade, da política e da militância, não pode ser apenas imputada ao facto de estes campos se estruturarem em torno de lógicas específicas e de, tendencialmente, todos eles se envolverem num processo conflitual visando estabilizar modos específicos de definição do educativo. Com efeito, as especificidades de cada um dos campos e a forma diferenciada como eles definem legitimamente o educativo — e, por isso, legitimam a sua própria existência como campo específico — é estruturante e estrutura as racionalidades privilegiadas por cada um dos campos e os referenciais organizadores das suas narrativas. Isto não significa no entanto que cada um dos campos não disponha de uma lógica específica que estrutura a relação que ele estabelece com os restantes.

Na realidade o campo da militância pedagógica é particularmente propenso ao reconhecimento da legitimidade das racionalidades utópicas (ou projectuais), que ele vincula fundamentalmente a produção de narrativas educativas que pretendem ser ética e civicamente justas em educação. Por sua vez, o campo da política, sem abandonar as suas referências à justiça, é particularmente permeável a critérios de legitimidade instrumental. As relações de tensão que estes campos estabelecem com o campo científico derivam em parte da tendência que este tem de idealmente se estruturar em torno de uma racionalidade cognitiva que se ocupa na legitimação do seu próprio discurso e com a difusão alargada dos seus produtos.

As racionalidades produzidas nos diferentes campos a que correspondem gramáticas específicas de estruturação das narrativas educativas são aqui analiticamente encaradas como ideais-tipo. Os seus modos de existência no espaço narrativo da educação são caracterizados por uma hibridez resultante das dinâmicas interactivas que as envolvem com outras ordens narrativas e racionalidade. Na realidade, os três campos que procuramos aqui caracterizar não são analiticamente encarados como estruturas, mas antes como esferas associadas a mundos e cosmovisões do educativo que estão em permanente contracção e/ou expansão.

Mesmo que provisoriamente, e tendo o estatuto analítico de ideais-tipo, pode-se admitir que o regime de enunciação oriundo da esfera do político se ocupa com a estabilização dos critérios de definição da justiça e com a procura de instrumentos que permitam estruturar o campo educativo ajustando-o a esses critérios. A lógica argumentativa que predomina nesta esfera é a da argumentação persuasiva e normativa, sendo que esta persuasão está na origem de produções discursivas curvilíneas e marcadas pela redundância. Este regime de enunciação assegura, por outro lado, um trabalho de simplificação do educativo, atribuindo aos entes educativos e suas relações qualidades que permitam representá-los como seres geríveis. É em torno destas preocupações que se elabora a figura do técnico e do *expert* que é simultaneamente um produtor de saberes específicos e um tradutor dos saberes oriundos das restantes esferas.

A esfera da utopia educativa e da militância, que, como sabemos, no final da década de 90 teve em Portugal uma grande importância simbólica na esfera do político, elabora um regime de enunciação relacionado com a expressão das convicções, sendo que predomina aí uma lógica argumentativa que recorre frequentemente a figuras oriundas da autenticidade, do discurso cívica e eticamente autêntico. Neste regime enunciativo o recurso à figura do exemplo representa um papel central. Com efeito, na segunda metade da década de 90, o campo da definição política da educação em Portugal procurou referenciar-se regularmente aos princípios estruturadores da Educação Nova (autonomia, pedagogia activa, atenção às necessidades dos alunos, projecto, etc), ao mesmo tempo que fez

sistematicamente recurso à figura do exemplo e da exemplaridade como dispositivo de gestão da mudança educativa (o caso mais evidente é a difusão que se procurou fazer das boas práticas produzidas no campo).

Na esfera cognitiva, por sua vez, privilegia-se um regime de enunciação estruturado por preocupações relacionadas com o ajustamento entre os discursos produzidos e a realidade. Ao procurar ser congruente com a realidade, a esfera cognitiva recorre frequentemente a argumentos do tipo explicativo ou interpretativo. Ambos procuram a coerência e para a difundirem procuram desenvolver uma argumentação de clarificação, o que os distingue do discurso político que, como assinalámos, é marcado pela redundância.

Ora, se a complexidade do educativo tende a ser simplificada pelo campo político, valorizando sobretudo as qualidades dos seres que lhes permitam ser representados como seres geríveis, e se esta complexidade é simplificada no discurso da utopia através da utilização do exemplo e da possibilidade deste ser difundido no campo, desde que este seja estruturado por uma lógica da convicção, a simplificação realizada no campo cognitivo obedece a critérios que, por um lado, permitam reconhecer os entes e as suas relações no dispositivo metodológico adoptado e, por outro lado, representá-los nos sistemas de difusão alargada dos saberes produzidos, tanto nos dispositivos de formação, como na participação em congressos, na produção de artigos em revistas, como ainda na produção de artigos de opinião cientificamente instrumentados. Realce-se que apesar da conotação negativa que se tem vindo a atribuir a este regime de enunciação associando-o ao “*eduquês*”, as narrativas aí produzidas são profundamente marcadas por preocupações de clarificação (tornar o campo claro) e de aceitação por parte de públicos diferenciados inseridos em dispositivos de difusão específicos.

Assim, o pressuposto nesta análise é o de que a cientificidade educativa, os seus modelos epistemológicos, as formas institucionais da organização da investigação, bem como os dispositivos de produção e difusão de saber, ou seja, as redes sócio-técnicas que asseguram formas diferenciadas de realização do destino social da investigação, se tornam inteligíveis tendo em conta as modalidades através das

quais ela produz um trabalho de autonomização e de rearticulação com estas esferas que não são necessariamente congruentes entre si.

A cientificidade educativa estrutura-se, assim, num espaço de heterogeneidade estando sujeita a um conjunto de solicitações e vinculações contraditórias que, não sendo congruentes entre si, permitem articulações provisórias e contextualizadas. O seu modo de existência é, por isso, marcado por uma instabilidade cuja gestão se torna imprescindível à estruturação de uma autonomia heterodeterminada.

DA CIÊNCIA CRÍTICA AO NORMATIVISMO CIENTÍFICO

Tendo por base o modelo analítico sucintamente descrito anteriormente, pode-se admitir que ao longo da sua história a cientificidade educativa estruturou-se, de uma forma complexa, gerindo e procurando a coerência mesmo que provisória e instável entre um conjunto de regimes enunciativos e injunções e formas de tradução relativamente contraditórias entre si. Na realidade, como realçamos, os regimes enunciativos suportam-se em modos de definição do educativo organizados em torno de um conjunto mais ou menos estruturado de convenções sociais e cognitivas implícitas que desempenham uma importante função de socialização interna e de legitimação das relações de poder. Apesar de se afirmarem como as estruturas estruturantes das diferentes esferas, estas convenções devem a sua notoriedade à sua propensão para coexistir com convenções oriundas das restantes esferas, na medida em que elas devem permitir a realização de um trabalho de tradução e de incorporação de produções cognitivas organizadas em torno de convenções que lhes são relativamente extrínsecas.

Neste contexto, o modo de existência da cientificidade educativa e da sua autonomia é heterodeterminada, é marcada por uma irreduzível instabilidade cuja gestão supõe uma permeabilização a dinâmicas sócio-cognitivas tendencialmente desagregadoras do campo.

Nos últimos quinze anos este modo instável de existência da cientificidade educativa foi substancialmente simplificado e circunscrito em dois momentos relativamente distintos.

Num primeiro momento assistiu-se ao reforço da subordinação da investigação educacional relativamente à esfera política e a uma tendência para o esbatimento da especificidade da investigação, resultante da sua excessiva dependência relativamente aos campos da avaliação e da legitimação da decisão política. Os discursos com a pretensão a serem cognitivamente ajustados à realidade subordinaram-se por isso aos discursos preocupados com a gestão da justiça e com a gestão dos modos de existência dos seres no campo educativo. Neste contexto assiste-se assim a uma diluição das valências críticas da investigação, resultante tanto do aumento da importância das injunções oriundas do campo político, como do estabelecimento de relações mais estreitas entre a esfera da utopia e a esfera do político.

Esta tendência para que o campo da investigação se tivesse transformado numa espécie de campo de assessoria técnica do poder político fez-se pelo reforço de um modelo pragmatista e de uma pragmática da verificação. Há quarenta anos atrás, Jürgen Habermas, no livro *Técnica e Ciência como "Ideologia"*, caracterizava antecipadamente esta situação nos seguintes termos: “o público a quem se dirige a investigação e ao qual se dirigem as informações científicas, já não é, ou pelo menos já não é imediatamente, uma opinião pública que pratica a discussão, mas um cliente que está interessado no processo de investigação em virtude da sua aplicação técnica” (1968, pp. 123-124).

No conjunto dos formatos de textos científicos valorizados neste contexto emerge um determinado estilo narrativo e um estilo de texto que se objectiva no relatório de investigação centrado nas recomendações técnicas, sendo que este texto coexiste com um outro tipo de texto, dirigido a um público mais amplo, materializado nalguns livros promovidos pelas editoras escolares, constituídos por uma parte teórica e uma parte prática e que sugerem que o único modo de existência da investigação educacional se define pela sua aplicação técnica, seja esta aplicação protagonizada pelos profissionais de educação ou pelos *experts* da decisão política.

Num segundo momento, esta relação *directa* da investigação com a esfera política parece ter-se diluído significativamente sem que daí se possa inferir uma ausência do político na investigação. Com efeito, esta influência, não sendo *directa*, exerce-se

através da formulação de políticas de investigação que configuram, quer os modos legítimos de fazer a investigação, quer os modos legítimos de apresentar os produtos de investigação. Assistiu-se, de facto, parafraseando Habermas (1968, p. 124), à valorização “de uma opinião pública interna à ciência na qual os peritos trocam entre si informações por meio de revistas ou congressos”. Este fechamento do campo da investigação sobre si próprio, associado à tendência para que a sua estruturação seja fortemente condicionada às políticas de financiamento e de avaliação extrínsecas ao campo, impõe de uma forma mais ou menos explícita um discurso epistemológico puro ou purificado associado a uma tendência para o reforço de um estilo de texto científico onde se insinua um modelo de produção científica que passaria por uma revisão prévia da literatura, seguida do desenho dos procedimentos metodológicos que sustentam a realização de um trabalho empírico a que se seguiriam as conclusões. Para além das conotações positivistas que subjazem a este modelo, ele insinua um modo de praticar a investigação decalcado de um modelo industrial onde a planificação e uma certa racionalização dos procedimentos desempenharia um papel central. Por outro lado, alimenta-se a ilusão de que o respeito destas regras formais preservaria o campo da contaminação por injunções extrínsecas, nomeadamente as que seriam oriundas do campo militante e do político, ou seja, inibe que se reconheça que o fechamento do campo sobre si próprio instrumentaliza o campo da investigação ao impor como único modelo para a sua valorização social aquele que resulta da valorização dos seus produtos num mercado da notoriedade construído exclusivamente no interior da comunidade científica.

Transformada numa mercadoria que busca a sua notoriedade através da sua circulação no espaço hierarquizado das revistas científicas cuja reputação depende, em parte, da sua capacidade de impor estilos de escrita científica (mais ou menos homogêneos e próximos dos modelos positivistas de se pensar e praticar a ciência), a investigação, como realça André Gorz (2003, p. 85), contribui para a “destruição do sentido, para o empobrecimento das relações sociais () produzindo externalidades negativas”, nomeadamente o reforço da sua própria taylorização e hiper-especialização. A profissão do investigador,

neste contexto, tende a tornar-se numa profissão incapaz, numa profissão onde “a grande maioria conhece cada vez mais coisas, mas sabe e compreende cada vez menos () dado que os fragmentos de conhecimentos especializados são apreendidos pelos especialistas que ignoram o contexto e o dispositivo que os produziu, como ignoram as suas potencialidades de se inscreverem em dinâmicas de produção de sentido” (Gorz, 2003, p. 111).

Realce-se, para concluir, que este modelo de investigação tende a insinuar-se como único modelo de investigação legítimo para a formação dos jovens investigadores, nomeadamente ao nível dos doutoramentos onde se naturalizou o pressuposto de que o processo de produção de um texto longo ao mesmo tempo que pode ser substituído por um conjunto de textos curtos (artigos), exige necessariamente que ele seja acompanhado pela produção de artigos, comunicações, etc. Naturaliza-se deste modo uma concepção cumulativa de investigação, bem como o pressuposto de que as competências necessárias à produção deste texto longo mantêm uma relação directa com as competências exigidas na produção de textos curtos, obedecendo a uma determinada textura narrativa. Por outro lado, estas lógicas tendem a deslegitimar a intervenção das instituições de formação dos jovens cientistas na produção de juízos sobre os produtos e os processos de investigação. Desqualifica-se a regulação formativa de proximidade para a descontextualizar e estruturá-la através de critérios globalizados de uma gestão longínqua, cuja utilidade social se dissocia dos contextos e da pertinência das problemáticas em investigação.

CONTRIBUTOS PARA UMA RECIENTIFICIZAÇÃO DO CAMPO EDUCATIVO

Numa entrevista realizada em 1976, Michel Foucault (2001, p. 158) chamava a atenção para a existência de uma forte determinação entre os modelos de sociedade e os regimes de verdade nos seguintes termos: “cada sociedade tem o seu regime de verdade, a sua política geral de verdade, isto é, o tipo de discursos que ela acolhe e considera serem verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira

como eles são sancionados, bem como as técnicas e os procedimentos valorizados para a obtenção da verdade”. Nessa mesma entrevista realça ainda que actualmente os regimes de verdade se tendem a restringir aos regimes científicos que, por isso, são objectos de uma intensa difusão e consumo, assegurada em parte pelos grandes aparelhos políticos e económicos.

Esta perspectiva de Foucault é particularmente relevante para se pensar uma cientificidade educativa que não visando a imposição de um regime de verdade alternativa deverá estar atenta à criação de condições que permitam o debate argumentado entre vários regimes de verdade. Esta preocupação permite-nos estruturar a procura de modelos alternativos tendo em conta os seus modos de existência institucional, cognitiva e política.

1. Do ponto de vista institucional a ênfase a atribuir a uma cientificidade ocupada com a qualificação do debate argumentado no campo educativo implica que se reconheça uma forte autonomia ao campo da investigação, sem que esta autonomia seja encarada como independência, mas antes como diversificação das dependências. A autonomia da comunidade científica não implica o fechamento do campo sobre si próprio mas uma reabilitação das suas dependências, quer relativamente à esfera militante, quer à esfera política, bem como relativamente à esfera alargada da difusão dos saberes. Resulta daqui a necessidade de se pensar uma regulação multipolar do campo que permita diluir a sua excessiva dependência face às instituições de financiamento e dos modelos de produção e de relação com o saber valorizados, de forma a acentuar-se o estabelecimento de relações cidadãs com os produtos e os processos de investigação educacional.

De uma forma sintética, importa aprofundar modelos de regulação que possibilitem coordenar as injunções heterogêneas resultantes tanto da racionalidade instrumental, como da racionalidade cognitiva, como da racionalidade utópica.

O desenvolvimento de uma investigação cidadã não tem no entanto apenas implicações na definição das interfaces que o campo mantém com outros domínios da vida social. Esta investigação cidadã tem uma influência estruturante do próprio campo ao apelar para que as chamadas agendas de

investigação se centrem mais em problemas e problemáticas capazes de instabilizar as fronteiras estabelecidas pelas áreas de especialização das ciências da educação. Sem negar a pertinência da especialização disciplinar e disciplinada, importa matizar o seu desenvolvimento com o aprofundamento de tendências para a especialização desespecializada que promova relações dialécticas entre as especializações estabelecidas e entre a ciência como especialização genérica e o que se tem vindo a designar como saberes do senso comum.

2. Do ponto de vista cognitivo importa reconhecer que os regimes de verdade comportam sempre regimes de ignorância e produzem um efeito de hierarquização dos diferentes saberes no campo. Admitindo que os modos de produção das verdades e das ignorâncias não são independentes da importância social atribuída aos diferentes sujeitos e dinâmicas sócio-educacionais, a investigação cidadã pode desempenhar um importante papel na visibilização de modos de existência ignorados pela definição política do educativo e dos processos de construção de novos sujeitos educativos que, em geral, emergem nas periferias do sistema. Ora, se a atribuição de uma centralidade às periferias se suporta num conjunto de referenciais éticos que sempre estiveram presentes na cientificidade educativa, a verdade é que ela implica um trabalho cognitivo epistemologicamente fundamentado. Pierre Bourdieu (1989) alertava-nos com efeito para a importância de um trabalho cognitivo que permita a crítica da forma como nos são apresentados os problemas e as suas pertinências, encarando este trabalho como condição de autonomização de uma comunidade científica que não quer ser objecto dos objectos que toma como objectos. Deste modo, a cientificidade educativa não é apenas um processo de conhecimento ou de reconhecimento de fenómenos que se produzem no campo, mas inscreve-se decisivamente no próprio processo de produção do campo, numa dinâmica onde as determinantes cognitivas e epistemológicas da ciência se articulam com os usos sociais que são dados a essa ciência.

3. Do ponto de vista das políticas científicas importa reconhecer que se a educação se situa não no reino das coisas mas na cidade humana, que se estrutura

através da argumentação, os modelos de investigação a privilegiar situam-se num registo da temporalidade longa. Estes modelos derivados em grande parte das características específicas do educativo só parecem ser compatíveis com a definição de políticas de investigação a longo prazo, sendo que estas políticas se instituem mais como referenciais reguladores da investigação do que como um conjunto mais ou menos estruturado de metas a cumprir.

O desafio que neste contexto se coloca à investigação educacional incide sobre a gestão das relações tensas que se estabelecem entre os tempos curtos de realização do valor de troca dos produtos de investigação no mercado das produções científicas e as temporalidades longas que marcam a investigação no domínio das ciências da educação e os próprios modos de existência dos sujeitos educativos. Interessa aqui acentuar que os actuais modelos de avaliação da ciência e as lógicas que lhe estão associadas visando a produção ou a explicitação de agendas de investigação a curto ou, quando muito, a médio prazo, ao mesmo tempo que são compatíveis com as tendências para a mercadorização dos produtos de investigação (no actual modo de funcionamento do mercado, o instantâneo é subvalorizado), só parecem compatíveis com um modelo de ciência onde esta é encarada como a aplicação de um conjunto de técnicas codificadas visando a administração de uma prova oriunda, em larga medida, do mundo laboratorial.

Dever-se-á reconhecer que as actuais tendências de estruturação do campo da investigação resultantes tanto dos critérios de avaliação da investigação, como do efeito desses critérios no inconsciente colectivo dos investigadores, constitui um obstáculo ao desenvolvimento de uma ciência cidadã. Na realidade, a subordinação das lógicas de estruturação do campo às lógicas do seu financiamento e a dependência que se instituiu relativamente a um produtivismo incontrolado é geradora de tendências e de processos de naturalização para a reprodução de modelos, com profundas implicações nos processos de socialização dos investigadores. Ela apela com efeito para a transmissão codificada e rotinizada de um conjunto de técnicas de investigação e de modelos e estilos de escrita científica que acentuam sobretudo modelos de formação de investigadores assentes na imagem da ciência feita, de onde está

excluída “a vivência quotidiana do trabalho de investigação que constitui a própria realidade da pesquisa, isto é, a realidade da ciência a fazer” (Latour, 1995, p. 11). Dir-se-ia que a formação e a socialização para a investigação se tornam em obstáculos à realização da própria investigação.

CONCLUSÃO

As transformações do campo da investigação educacional não podem ser analiticamente encaradas nem como produções nem como regressões, mas trata-se antes de formas irreduzíveis de gerir os sistemas de dependência que estruturam a investigação e a tornam possível. Neste contexto foi possível identificar nos últimos anos duas lógicas resultantes em parte de uma forte predominância de injunções externas ao campo de que resultou uma certa diluição da importância do campo da militância pedagógica em detrimento da importância acrescida da esfera do político. Esta diluição exprimiu-se de duas formas diferenciadas. Num primeiro momento o reforço e a subordinação da investigação ao político foi directa. Ela teve importantes implicações na capacidade do campo de investigação gerir a sua autonomia heterodeterminada com a consequente diluição das valências críticas da investigação e o reforço de lógicas onde a legitimidade cognitiva se confundiu com a legitimidade política, razão pela qual a esfera foi fortemente estruturada por uma racionalidade instrumental dirigida para o campo da decisão macro-política. Num segundo momento a influência do político no investigativo resultou da formulação de políticas de investigação aparentemente legitimadas pela procura de uma autonomia autodeterminada no campo onde a forte relação entre avaliação e financiamento assegurou uma homogeneização e uniformização dos procedimentos de investigação e dos modos de difundir os seus produtos junto de um público que se restringe a uma pretensa comunidade científica. Em ambos os casos, assistiu-se a um trabalho de descontextualização das normas, dos procedimentos e da difusão dos produtos de investigação que, como procuramos mostrar, teve repercussões importantes na socialização dos investigadores. O processo de socialização tendeu a ser estruturado em torno de lógicas que, simboli-

camente, se apresentam conformes a uma lógica da ciência feita em detrimento de uma lógica da ciência a fazer. Neste contexto tendem a naturalizar-se visões cumulativas da ciência, visões essencialistas do campo científico, bem como a predominância, também ela cumulativa, de lógicas de escrita científica.

Os desafios que neste contexto se colocam à recriação de uma cientificidade educativa que se quer socialmente pertinente, promotora do debate argumentado na cidade educadora e pluri-paradigmática, podem ser estruturados numa lógica de reatualização dos desafios fundadores da cientificidade educativa. Referimo-nos nomeadamente aos desafios que resultam de se construir uma postura autonómica que seja capaz de retirar vantagens acrescidas das instabilidades que, no quadro da ciência normal, são consideradas como défices epistemológicos. De entre estas instabilidades importava realçar:

- 1) Aquelas que resultam do reconhecimento de que neste domínio não é possível estabelecer definitivamente, recorrendo a qualquer procedimento técnico, uma distinção estável entre factos e opiniões, o que implica o reconhecimento de que a investigação em educação está “condenada” a inserir-se em e a gerir a sua inserção em várias ordens narrativas;
- 2) Aquelas que resultam da impossibilidade de fazer uma repartição estável entre os objectos teóricos e empíricos dos diferentes domínios das disciplinas integradas nas ciências da educação,

o que chama a atenção para a centralidade de um conjunto de desafios resultantes da ênfase que importa atribuir às problemáticas em detrimento das disciplinidades;

- 3) Aquelas que resultam da conjugação do que foi referido anteriormente, onde importa atribuir uma importância acrescida às fronteiras — fronteiras entre as disciplinidades e fronteiras entre a cientificidade e o que se convencionou designar de senso comum — o que coloca as ciências da educação num aparente paradoxo: a centralidade da sua relevância social e epistemológica está em grande parte dependente do facto de a investigação realizar um trabalho coerente nas periferias;
- 4) Aquelas que resultam da necessidade de desenvolver um trabalho que, assumindo o sentido do risco fundador das ciências da educação e das ciências sociais e humanas em geral, seja simultaneamente um trabalho estruturado e pautado por preocupações de rigor que não se confundem com a rigidez técnica dos procedimentos. A gestão desta instabilidade chama nomeadamente a atenção para que nos processos de produção de saberes e na sua difusão se desenvolvam formas originais de compatibilizar o rigor científico com a sua permeabilização a outras lógicas, como a necessidade de compatibilizar a difusão de produtos junto de uma comunidade científica e a sua inserção democrática no espaço público de debate, susceptível de requalificar a própria reflexão educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude (2002). *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CALLON, Michel; LASCOUMES, Pierre & BARTHE, Yannick (2001). *Agir dans un monde incertain, essai sur la démocratie technique*. Paris: Le Seuil.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, pp. 19-43.
- FOUCAULT, Michel (2001). *Dits et écrits. Tome 2: 1976-1988*. Paris: Gallimard.
- GORZ, André (2003). *L'Immatériel*. Paris: Galilée.
- HABERMAS, Jürgen (1968). *Técnica e Ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70.
- KHUN, Thomas (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- LATOUR, Bruno (1995). *Le métier du chercheur: regard d'un anthropologue*. Paris: INRA.
- NUNES, João Arriscado & GONÇALVES, Maria Eduarda (orgs.) (2001). *Enteados de Galileu: a semi-periferia no sistema mundial da ciência*. Porto: Afrontamento.