

Conferência

Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação

Academia das Ciências de Lisboa, 27 de Julho de 2006

ALBANO ESTRELA

Exmo Senhor Presidente da Academia das Ciências de Lisboa,
Exmo Senhor Secretário Geral da Academia das Ciências de Lisboa,
Exmos Confrades,
Minhas Senhoras e meus Senhores,

Hesitei muito na escolha de um tema para esta comunicação. Hesitei entre uma comunicação centrada na Epistemologia das Ciências da Educação e a História do Pensamento Educacional ao longo do século XX. Mas tanto um como outro tema tinha uma característica que não era do meu agrado: deixava-me de fora, enquanto cidadão que viveu os grandes problemas da Educação na segunda metade do século XX.

Assim, optei por algo de intermédio, que conjugasse — de um modo articulado, sempre que possível — as três vertentes enunciadas, ou seja, a perspectiva epistemológica, a perspectiva histórica e a vivência pessoal de quem tem uma história dentro da História. Por isso, agradeço à Academia das Ciências de Lisboa a oportunidade que me deu para reflectir sobre o modo como vivi e como me tenho posicionado perante a Educação e as Ciências da Educação, ao longo da minha vida.

Olhando para essa caminhada de mais de meio século, não posso deixar de me regozijar por ter vivido em tempo tão rico de ideias e acções, no campo educacional, como é este nosso. Não sei quando comecei a interessar-me pelos assuntos da Educação, mas creio que foi no meu tempo de adolescente, durante a Segunda Grande Guerra, por via de duas pregações que ouvi. Autor das pregações: o Padre Américo. A força das suas palavras alertou-me para dois aspectos: a obrigação moral que todos temos de colaborar na educação do nosso semelhante e as enormes potencialidades que existem em cada criança, em cada jovem, potencialidades que cumpre ao educador fazer emergir.

Foi mensagem que nunca esqueci e que me despertou, posteriormente, para leituras de autores da especialidade, como Maria Montessori. Por um feliz acaso, pude ler, ainda nos inícios dos anos cinquenta, a sua “Pedagogia Científica”. De filiação cristã e católica, aliás como a pedagogia que o Padre Américo estava a concretizar na Casa do Gaiato, Maria Montessori, na sua “Casa dei Bambini”, valorizava outros aspectos, como a actividade espontânea da criança e dela fazia decorrer a intervenção educativa. Mas foi a preocupação de objectividade e de rigor, que atravessa toda a obra, que me impressionou sobremaneira. Instrumento privilegiado para a consecução desta preocupação: a observação exaustiva dos educandos, das situações, dos ambientes em que educadores e educandos interagem.

Enfim, uma via nova para a construção da intervenção pedagógica, assente em descrições pormenorizadas e precisas do estar e do fazer. Uma compreensão diferente do aluno e das suas relações com o meio e o educador. Uma interpretação dinâmica da sala de aula, assente em dados objectivos, sujeitos ao controlo da observação.

Mas o que mais me impressionou foi o contraste com a educação a que eu e os meus colegas fôramos sujeitos, no colégio portuense que frequentáramos. Educação tradicional, centrada na memorização de coisas que fugiam à nossa compreensão, na obediência, no imobilismo físico e mental. O que originava, como não podia deixar de ser, um sentimento generalizado de revolta e de violência, que rebentava quando menos se esperava.

Estas e outras perspectivas constituíram uma lufada de ar fresco, que me abriu novos horizontes e me levou a contactar com educadores e correntes de quadrantes diferentes, em voga nesse início dos anos cinquenta.

De referir serão, também, as duas grandes linhas de teorização e de intervenção educativa, que ainda persistiam naquela época em Portugal: por um lado, a educação laica e republicana; por outro, o movimento que

ficou conhecido como a Escola Nova. Linhas por vezes convergentes, mas geralmente paralelas, fundamentadas que eram em pressupostos diferentes.

Se a educação laica e republicana já não surgia como um movimento bem referenciado e socialmente atraente, o mesmo não se podia dizer da Escola Nova que, embora prejudicada pela política educativa do auto-designado Estado Novo, surgia como um farol a apontar caminhos futuros para muitos educadores, apesar da pressão (e da repressão) que sobre eles se exercia. Por isso, ela se foi acantonando em instituições de ensino privado, onde havia um maior espaço de liberdade. Escola ou Educação Nova que, em última instância, se centrava na criança e na sua actividade e que surgia, muitas vezes, como sinónimo de escola activa. As descobertas recentes da ciência psicológica, constituíam um fundamento, de cada vez mais forte, para a sua implementação e teorização.

Mas, ainda dentro de uma teia de acasos, de que a minha vida tem sido feita, pude contactar, muito cedo, com obras de Lenine, de Krupskaja e de outros autores marxistas, que pretendiam fundar uma educação que concretizasse os ideais de um socialismo radical. Esses foram os primórdios da Educação Soviética, que teve continuação em Makarenko e Blonskji. Foi uma outra revelação, que, embora não pusesse em causa as minhas perspectivas anteriores, constituiu um alerta para a necessidade de conhecer melhor esses novos caminhos que se abriam à Educação.

Caminhos, caminho em que a Filosofia Cristã dava lugar à Ideologia Marxista, o indivíduo se esbatia no colectivo e a Psicologia (enquanto fundamento da Educação) era substituída pela Política e pela Sociologia. Enfim, um autêntico vendaval a atingir os alicerces da cultura e da educação ocidental.

Simultaneamente, havia uma outra questão que continuava a preocupar-me, questão subjacente e paralela às que acabo de referir: como eram realmente as práticas pedagógicas que pretendiam concretizar essas diferentes perspectivas? Ou, por outras palavras, essas práticas seriam tão diferentes entre si quanto os seus enunciados teóricos nos queriam fazer crer? Ou, ainda de outro modo: o trabalho pedagógico realizado na escola, na sala de aula, teria uma autonomia própria ou seria realmente decorrente das ideologias de que essas práticas se reclamavam expressão e veículo? Esta minha preocupação só terá pleno sentido se nos situarmos naquela época, altamente influenciada pelo existencialismo sartriano, em que o existir (neste caso, o estar, o fazer) se antepunha ao ser.

Como não me era possível observar “in loco” as práticas da pedagogia soviética, tive de me limitar a tomar contacto com as Técnicas Freinet da Escola Moderna, que, de algum modo, colhiam inspiração na teoria marxista e ensinamento no modo de trabalho da escola soviética.

Mas não pude deixar de continuar na minha busca de outros modos de intervenção educativa, que me dessem possibilidades de experimentar outras formas de estar no ensino-aprendizagem. E, entre essas formas, avultou a não-directividade de Carl Rogers, prática em expansão nos países europeus, na década de 60, nomeadamente em França, e que começava a ser conhecida em Portugal. Não-directividade, a qual, na forma assumida entre nós, colhia fundamento nas terapias clínicas de raiz psicanalítica e na dinâmica de grupos restritos de Kurt Lewin. Foi um período rico de experiências, experiências que levei a cabo, tanto no ensino superior como no ensino secundário — umas, entre muitas outras, que se iam ensaiando, pontualmente, um pouco por todo o lado.

A docência nos ensinos técnico-profissional e liceal deu-me um conhecimento vivido das realidades do nosso ensino, tanto em Portugal metropolitano, como no ultramarino. E foi no ultramar, na reitoria de um liceu, o Liceu de Adriano Moreira, em Cabo Verde, que me apercebi de um conjunto de problemas sócio-económicos que afectavam, de modo decisivo, todo o ensino-aprendizagem. Foi aí, também, que tive oportunidade de publicar a revista “Estudos Pedagógicos”, que pretendia veicular uma perspectiva experimental do ensino.

Tendo regressado a Lisboa, ingressei no Instituto Nacional de Educação Física, como seu director e professor. Esta experiência num instituto superior de formação de professores, seguida pela de assistente do curso de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras de Lisboa, vinha reforçar o meu interesse pela constituição de um conhecimento científico que permitisse uma leitura diferente do ensino e da formação de professores.

Mas a minha preocupação central continuava a ser a mesma e, para ela, não encontrava resposta nas teorias educativas e nos processos pedagógicos que elas preconizavam. Preocupação que se poderia resumir em duas ou três perguntas: como se deve caracterizar cientificamente o acto pedagógico? Que consequências poderão advir, para os alunos, de uma determinada prática de um professor? E qual a articulação que se poderá estabelecer entre essa prática e a formação a que esse professor foi sujeito? É assim que, em princípios de 1974, participei na organização, em Lisboa, do primeiro colóquio internacional de Ciências da Educação, que teve lugar em Portugal. Tema: Observação de Classes e Formação de Professores. Colóquio decisivo para a minha carreira de investigador e professor em Ciências da Educação, na medida em que a observação de alunos e a formação de professores se foram constituindo como as minhas grandes preocupações, nos 30 anos subsequentes.

Se a revolução do 25 de Abril abriu novas perspectivas à Educação, em muitos aspectos, também continuou e incrementou políticas de fomento educativo requeri-

das pelo desenvolvimento económico, verificado a partir dos anos 60. A explosão do sistema educativo, o alargamento da escolaridade obrigatória, a fusão do ensino técnico-profissional com o ensino liceal (com todos os problemas de perda das respectivas especificidades), o alargamento do conhecimento técnico-científico e a evolução político-económica da sociedade portuguesa, que se ia transformando numa sociedade multicultural, tornaram inevitável uma reforma do sistema de ensino. As necessidades de mudança educativa que o 25 de Abril perspectivava, originaram uma política de incremento de bolsas, política já iniciada por Veiga Simão, nos inícios dos anos 70, para a frequência de cursos no estrangeiro (Europa, E.U.A), cursos na sua maioria conducentes ao doutoramento. O que aconteceu em muitas áreas do saber, a da Educação incluída. Eu fui um desses bolseiros, tendo optado pela França, onde trabalhei com Gaston Mialaret, o maior especialista francófono da pedagogia experimental. O trabalho com Gaston Mialaret veio responder a muitas das minhas interrogações, ao dar-me a possibilidade de dominar metodologias e instrumentos rigorosos de análise e de avaliação do fenómeno educativo. Entre as linhas de investigação que fui traçando, quero fazer sobressair as que dizem respeito à formação de professores, em que sistematizei e apliquei novos processos e novas técnicas de observação directa e indirecta de situações educativas e dos seus actores. Creio que, de algum modo, este meu trabalho se consolidou entre nós e possibilitou uma formação de agentes educativos assente em bases mais sólidas, por mais objectivas e controláveis experimentalmente.

Talvez seja necessário recordar que, nos países da chamada Europa Latina, o aparecimento das Ciências da Educação foi antecedido pelas tentativas de constituição da Ciência da Educação, conceito, por vezes, coincidente com o de Pedagogia Científica, a qual tem um dos seus fundamentos na Psicologia da Criança e na apropriação que dela fez a pedagoga Maria Montessori, como dissemos no início desta comunicação. Nunca será de mais realçar que este é um momento histórico na cientificação do fenómeno educativo — por várias razões, uma a destacar-se entre todas as outras, ou seja, a coexistência de duas vias, por vezes distintas, por vezes entrecruzadas, de cientificação do fenómeno educativo. Uma delas, que se tornaria preponderante, era a da aplicação ou adaptação dos princípios de outras ciências (sobretudo da Psicologia) às realidades educativas, bem ilustrada por Claparède e o seu conceito de “educação por medida” — educação organizada à medida de cada educando. Embora os instrumentos de caracterização fossem do foro psicológico, a caracterização dos sujeitos realizava-se, sempre, em situação educativa. Na mesma perspectiva de análise e de intervenção situava-se a didáctica operatória de Hans Aebli, discípulo e colaborador de Piaget.

Para a segunda via, a teoria deixa de ser anterior à análise da realidade, antes, pelo contrário, dela passa a decorrer. Estou a referir-me à Pedagogia Científica de segunda geração (a que já fiz referência), uma pedagogia autónoma, valorizadora da objectividade, mesmo quando procura captar a “subjectividade dos sujeitos” e procura ser isenta de toda e qualquer ideologia.

Mas o problema central continuava (para mim) a ser o mesmo: observação, sim, como ponto de partida para a construção da explicação científica, mas que observação? Observar o quê, como observar ou, por outras palavras, quais os princípios em que a observação deverá assentar, quais as metodologias a utilizar?

A observação utilizada, tanto em Psicologia, como em Pedagogia, pelos autores que acabei de citar, conduziu não só à manipulação experimental de novos métodos de ensino, como ao estudo das variáveis, de diferente ordem, que os influenciam, dentro de linhas de pesquisa, hoje denominadas de presságio-produto e de processo-produto (ou seja, o estudo dos efeitos produzidos, respectivamente, pelas variáveis inerentes à pessoa do professor e pelas variáveis relativas aos comportamentos de ensino).

Começava a desvendar-se, assim, a caixa negra que era a sala de aula, o que permitiria leituras diferentes da realidade, fomentadoras de uma nova atitude perante as situações educativas e de novas perspectivas de formação de professores, que procurei divulgar entre nós, após o regresso de França.

Note-se que, a partir de 1975, aceleraram-se as mudanças políticas, sociais e económicas, as condições de vida e os valores que a orientavam, com as consequentes mudanças a nível do sistema de ensino, já em parte referidas. Mas não é só a nível do sistema que se notam mudanças. Começa a surgir uma forte apetência pelo conhecimento científico na área educativa, que possibilitasse novas perspectivas e intervenções mais fundamentadas, criando-se expectativas muitas vezes desajustadas àquilo que uma ciência pode dar, num determinado momento do seu desenvolvimento. Para essa apetência concorreram vários factores, como, por exemplo, o regresso a Portugal de um grande número de bolseiros, assim como a de outros investigadores, expatriados, que, entretanto, tinham obtido doutoramentos em Ciências da Educação, o que ocasionou a divulgação e o desenvolvimento de várias linhas de investigação. Entre elas, salienta-se a dos estudos curriculares, nomeadamente na sua vertente desenvolvimentista, com incidência na definição de objectivos e na formulação de estratégias de intervenção educativa. Daí decorreram, como era inevitável, trabalhos de teorização e de investigação no âmbito da avaliação, aplicados a situações educativas e de formação.

A organização de colóquios nacionais e internacionais, entre eles os promovidos pela secção portuguesa

da AFIRSE, a que venho presidindo, com presença de grandes nomes internacionais da investigação educacional, também constituiu um outro vector de intervenção, que considere, sempre, imprescindível, complementado que era pela publicação dos respectivos livros de actas. Simultaneamente, verificou-se um incremento editorial de publicação de trabalhos científicos, de que são exemplos as colectâneas de obras de Ciências da Educação de autores nacionais e internacionais, como a que eu próprio orientei, com Maria Teresa Estrela, ou a que Nicolau Raposo orientou, em Coimbra, ou, ainda, as orientadas por José Augusto Pacheco, no Minho, e Isabel Alarcão, em Aveiro.

A Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, de que fui um dos fundadores e presidente, constituiu um momento de desenvolvimento e de estabilização das Ciências da Educação e proporcionou-me, por sua vez, uma actividade que me permitiu intervir em vários domínios da Educação.

A criação, há 25 anos, das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, assim como a existência de um corpo de professores doutorados, permitiram a criação de Mestrados e Licenciaturas em Ciências da Educação, em meados dos anos 80, não só naquelas Faculdades, como em outras instituições universitárias, o que constituiu um factor determinante da expansão da investigação científica educacional, no nosso país — e de valorização de docentes, de todas níveis de ensino.

Pude, assim, ser testemunha participante desses anos ricos de ideias, teorias e práticas, com as quais a minha geração se confrontou e em relação às quais teve dificuldade em situar-se. Se nenhum de nós tinha dúvidas sobre a necessidade de mudança, poucos eram aqueles que tinham ideias claras sobre o sentido e o modo de as concretizar. O mundo estava a mudar e o mundo da educação também. Mas qual o sentido dessa mudança?

Se os nossos conceitos pedagógicos, fundamentados no progresso científico, levavam à valorização da aprendizagem em detrimento do ensino (embora este se mantivesse como cerne da escolaridade), já as mudanças de toda a ordem, ocorridas nas sociedades ocidentais e a transformação da estrutura social das populações escolares, exerciam pressão sobre as escolas e sobre os professores, chamados a suprir lacunas sociais e familiares, o que levou a um alargamento dos seus papéis e funções. As reformas e as inovações educativas que se sucediam no sistema, sem uma avaliação séria das anteriores, provocaram fortes alterações ao fazer e ao estar no mundo da Educação. Alterações, sim, mas também reacções de oposição. A agudização dos conflitos foi adquirindo expressão política e social, que dificilmente servia a Educação. Os argumentos pró e contra, de defensores e opositores de uma nova educação, pareciam equivaler-se e eternizar o debate. Enfim, uma situação aporética,

que não encontrava saída no mundo das ideias (e das ideologias), em que o debate se confinava.

Refira-se, como caso ilustrativo, a Reforma Curricular dos finais dos anos 80, que ainda hoje suscita as avaliações mais desencontradas e as soluções mais contraditórias para os problemas que a sua implementação originou. Reforma esta que se pretendia inserida numa reforma global do ensino, que muito prometia e que pouco conseguiu concretizar. Reforma que visava alterar múltiplos aspectos, como a reformulação da administração central e regional do sistema, os currículos e, portanto, os programas escolares dos ensinos básico e secundário, os processos de avaliação dos alunos, a formação contínua dos professores. Embora se tivesse actuado nestes e noutros domínios, a única acção reformista realmente consequente foi a reorganização da administração do sistema, o que, temos de convir, foi pouco, muito pouco mesmo. Tentei, mercê das minhas funções na presidência da comissão de acompanhamento da Reforma Curricular, pude intervir na redefinição curricular e na formação contínua de professores, articulando-as o mais estreitamente possível. Infelizmente, sem resultados de maior. Fundamentalmente, por uma razão: a reforma estava espartilhada em segmentos autónomos, sem possibilidades de articulação. Foi experiência que me deixou um gosto amargo de boca e que fez com que me limitasse, para todo o sempre, ao ensino, à investigação e à gestão, na minha faculdade.

Na investigação também ocorreram grandes mudanças. A crise epistemológica das ciências ditas duras fez reacender as críticas à utilização do paradigma positivista na investigação educacional, que já vinha do século XIX, e de que Dilthey foi um dos principais expoentes, originando novos paradigmas reabilitadores da subjectividade (do sujeito, claro). O trabalho que realizei para a obtenção do meu Doctorat d'Etat constituiu a solução de compromisso, possível naquela época.

Com efeito, a dificuldade em tornar significativos os comportamentos observados, nomeadamente por desconhecimento das suas finalidades intrínsecas, levou uma parte dos observadores a alterarem a sua posição, passando da distanciação à participação, a fim de apreenderem o significado relacional implícito na situação observada. A crítica ao reducionismo positivista e à sua pretensa objectividade e neutralidade levou à tomada de consciência das interacções que se estabelecem entre observador e observado. O sujeito observador e o “objecto” observado passaram a situar-se no mesmo território, único processo de compreensão de um real complexo e irreversível. Essa posição correspondia, pois, à perspectiva da «territorialidade observador-observado», e tinha como principal quadro de referência o princípio da redução fenomenológica. Na sua concretização, utilizaram-se técnicas de observação participante e de observação participada. O quadro de trabalho em que

assentam estas técnicas decorre, sempre, da procura de articulação da “intenção-significado”. Articulação, que, note-se, tem originado um quadro amplo de variações interpretativas que, embora com suporte indirecto em Husserl, levaram a valorizar as abordagens holísticas e ecológicas e a trazer para a actualidade as correntes interaccionistas.

Convirá lembrar que estas novas metodologias têm os seus antecedentes na primeira metade do século XX, em disciplinas como a Antropologia Social (sobretudo com Boas e Malinowski) e como a Sociologia, de que a escola de Chicago se tornou principal expoente e centro de irradiação — contribuindo, assim, para o esbatimento de algumas fronteiras disciplinares. Embora se possa registar um certo número de trabalhos precursores, só a partir dos anos setenta se começa, realmente, a revelar o seu impacto — sempre crescente — na abordagem de fenómenos educacionais, onde, aliás, é notória a sua fecundidade, levando à reformulação de velhas problemáticas e à constituição de novos objectos de estudo. As etnografias da escola e da sala de aula, os estudos da comunicação e da relação pedagógica, da indisciplina, do “streaming”, das culturas institucionais da escola e das culturas dos professores e dos alunos, constituem, apenas, alguns exemplos de campos de investigação, que têm conferido uma nova inteligibilidade à realidade educativa, enquanto realidade socialmente construída e transformada pela significação que os actores conferem às situações em que agem e interagem.

Foi, pois, a evolução das metodologias de observação e de interpretação que permitiu um progresso efectivo na autonomização da investigação em educação, tornando-a menos dependente das ciências que estiveram na sua origem. Explico-me: a investigação em História da Educação, hoje em dia, pouco ou talvez mesmo nada tenha a ver com a investigação em História propriamente dita; o mesmo se poderá dizer da Psicologia da Educação em relação à Psicologia ou da Sociologia da Educação em relação à Sociologia. O que acabo de afirmar naturalmente que é válido para outras ciências da Educação que, neste momento, adquirem um estatuto autónomo. Othanel Smith, ao referir-se a esta evolução do conhecimento educacional, considera que estamos numa fase de “alteração do modo de pensar o conhecimento pedagógico”. E acrescenta que só agora (note-se que se reporta aos anos sessenta) estamos aptos a encarar o ensino como um fenómeno tão natural como o comportamento político ou económico. Nunca será demais realçar a importância desta perspectiva que, em última instância, corresponde a uma nova fase de abordagem epistemológica das Ciências da Educação, resgatando-as da sujeição teórica e praxiológica a que as ciências-mãe as tinham sujeitado. Em obra que publiquei há mais de 25 anos, referia-me ao caso da Pedagogia enquanto ciência do ensino, de especifici-

dade evidente, por não estar sujeita à dependência de outras ciências — nem da Psicologia, nem da Sociologia, ciências que estudavam outros fenómenos. Tentei comprovar esta minha tese desenvolvendo o conceito de “irreduzível pedagógico”, enquanto realidade específica e autónoma. Hoje, com o desenvolvimento da investigação, algo de idêntico se poderá afirmar de outras Ciências da Educação.

Estou em crer que esta situação não se verifica apenas no domínio da Educação, considero, sim, que o mesmo se poderá dizer de outras ciências, como será o caso das Ciências Médicas. De facto, como não há uma Ciência Médica, mas uma conjugação de saberes que têm a Medicina com o campo específico e o conceito de Medicina como núcleo agregador das suas problemáticas, também as Ciências da Educação têm um campo específico e um conceito centralizador — a Educação. Podemos, pois, dizer que, em última instância, o que caracteriza as diversas Ciências da Educação é o seu “irreduzível educacional”, razão de ser da sua identidade.

Outra opinião é a que tem sido aventada por alguns autores, que vêm advogando outros paradigmas para o enquadramento epistemológico e metodológico das Ciências da Educação, dada a sua condição de ciências polissémicas e multirreferenciais. Entre esses paradigmas, será de referir o comparativismo disciplinar e os estudos multidisciplinares. No entanto, os modelos de investigação e de intervenção, deles decorrentes, não têm apresentado a operacionalidade desejada, nomeadamente pela referenciação a uma determinada ciência principal que, quer queiramos quer não, lhes serve de padrão.

Nos últimos tempos, vem verificando-se uma viragem para um paradigma diferente, de fecundidade teórica comprovada. Refiro-me à complexidade, nomeadamente na sua expressão mais corrente entre nós, que tem Edgar Morin como autor e seu principal teórico. A modelização dos sistemas complexos tem permitido, na verdade, novas interpretações epistemológicas. O mesmo, no entanto, não se poderá dizer, ainda, da investigação científica decorrente dessa abordagem. Creio que será necessário aguardar o evoluir de metodologias mais adequadas à concretização deste paradigma.

Não quero terminar este bosquejo sem me referir a um outro paradigma que, pela sua proximidade com a acção, tem constituído uma forma *sui-generis* de investigação, iniciada por Kurt Lewin: a investigação-acção. Paradigma que suscitou conhecidos projectos de intervenção-investigação, uns com uma forte componente de intervenção comunitária, como os Projectos Alcácer, ECO, e PLUX, outros centrados na formação de professores, como o FOCO e o IRA. A investigação-acção, para além dos efeitos que origina na realidade, tem o mérito de atrair para o campo da investigação, não só os agentes educativos, como outros actores que operam no campo da Educação.

Apesar destas dificuldades, as questões de identidade que, tanto têm preocupado epistemólogos e filósofos da educação, não têm tido relevância de maior no domínio da investigação educacional. Esta vem seguindo o seu curso próprio, em movimento ascendente, como se poderá verificar pelas centenas de obras e artigos publicados todos os anos em dezenas de países da Europa, das Américas, da Oceânia e da Ásia. Local privilegiado para esta investigação: as Universidades e os Centros Especializados.

Uma outra questão, que terá necessariamente de se pôr, diz respeito à dificuldade em distinguir o que é da ordem da ciência e o que é da ordem da praxiologia. É debate em aberto no domínio da educação, para o qual ainda não foram estabelecidos critérios adequados.

Importa referir, ainda, um outro aspecto de actualidade de cada vez mais gritante, ou seja: o conhecimento científico da realidade educacional, expresso em termos de explicação e de compreensão, carece de ser reinterpretado à luz de uma reflexão ética e ontológica, pois, toda a acção educativa, para o ser, tem de estar subordinada a valores que se situam para além de toda e qualquer verdade científica. Esta é uma questão decisiva, que me cumpre assinalar, mas que não poderei desenvolver no curto espaço de tempo de que disponho.

Em síntese, direi que, apesar de todas as dificuldades e obstáculos encontrados, as Ciências da Educação têm permitido um conhecimento específico e objectivo das diversas áreas em que se desenvolve a teorização e a prática educacional. Embora com variações metodológicas significativas, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Administração Educacional, a História da Educação, a Avaliação Educacional, o Desenvolvimento Curricular, a Pedagogia e a Didáctica, a Formação de Professores, a Formação de Adultos, a Educação Comparada, a Tecnologia da Educação, a Filosofia e a Epistemologia da Educação, têm aprofundado saberes próprios, talvez nem sempre devidamente articulados entre si, mas que contêm um enorme potencial de desenvolvimento humano, de que há algumas dezenas de anos atrás não se tinha a mínima suspeita.

E, para terminar, uma nota de rodapé, sobre o que se vem escrevendo acerca dos malefícios das Ciências da Educação. Ora, eu não creio que, na verdade, tenha ha-

vido nem malefícios nem benefícios de maior. Por uma razão extremamente simples: as Ciências da Educação e os seus cientistas não têm sido chamados a uma intervenção sistemática e continuada em qualquer domínio do sistema educativo português. Apenas de um modo marginal e esporádico é que os especialistas e as universidades têm intervindo no que é da competência dos ministérios da tutela. Exemplo maior será a chamada Reforma Curricular dos anos 80, na concepção da qual não interveio nenhum curriculista da Educação — nem português, nem estrangeiro. De qualquer modo, a decisão pertencerá, sempre, como é óbvio, aos políticos, que utilizarão, ou não, os elementos fornecidos pela Ciência, de acordo com os desígnios que pretendem atingir. Apesar deste facto, não nos podemos esquecer do trabalho imenso que as Universidades e alguns Institutos Politécnicos têm desenvolvido, nos últimos 25/30 anos, na abordagem científica de múltiplos aspectos da Educação, o do desenvolvimento curricular incluído. Desperdiçar esse manancial de conhecimentos, como tem geralmente acontecido, revela incúria grave dos poderes públicos que, a título algum, podemos aceitar — e que nos cumpre denunciar. Em abono da verdade, cumpre-me, no entanto, dizer que, nos últimos tempos, algo parece estar a mudar. A participação de especialistas em diversas áreas, como a da Administração Educacional, a do Desenvolvimento Curricular, a da Avaliação Educacional, é sinal positivo, que, esperemos, não seja um mero fogo fátuo, a extinguir-se no sorvedouro do conflito político-administrativo em que permanentemente vivemos. Esperemos, ilustres Confrades, esperemos minhas senhoras e meus senhores, esperemos...

Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa, a 27 de Julho de 2006
ALBANO ESTRELA

Estrela, Albano (2006). Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. Texto da conferência proferida na Academia das Ciências de Lisboa a 27 de Julho de 2006. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 143-148. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>