

OS PROCESSOS E OS PRODUTOS DA INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA FPCE-UP: Caracterização e prospectiva

Amélia Lopes*, Rita Coelho**, Fátima Pereira***, Elisabete Ferreira***,
Rui Leal*** e Carlinda Leite***

Em Portugal, a investigação em Ciências da Educação emerge associada, sobretudo, à criação das licenciaturas em Ciências da Educação/Educação e participa das especificidades que cada uma assumiu. No caso da Universidade do Porto (UP), no âmbito do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), os investigadores têm desenvolvido uma investigação simultaneamente forte nos modos que anuncia de pensar e fazer a ciência e frágil nas formas de reconhecimento social que desperta (Correia, 1993).

Este trabalho, decorrente do trabalho de investigação realizado pelo Subgrupo C (Produção Científica em Ciências da Educação) do Projecto VPP, insere-se na intenção mais geral de contribuir para a identificação de condições promotoras da afirmação científica e social da investigação em Ciências da Educação e tem por objectivo caracterizar a investigação que tem sido realizada pelos investigadores e docentes em Ciências da Educação da FPCE-UP, seus processos de desenvolvimento, modos e relações de produção.

A análise de questionários permitiu caracterizar os investigadores (percurso académico e interesses de investigação) e as suas relações de investigação, mas também identificar diferentes fases na constituição e no carácter do grupo produtor de investigação. Dos procedimentos de análise de publicações

* Universidade do Porto
CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal); coordenadora do Subgrupo C (A Produção Científica em Ciências da Educação) do Projecto VPP.

** Bolseira de investigação do Projecto VPP.

*** Universidade do Porto
CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal).

e/ou comunicações escritas dos investigadores, consideradas por estes como exemplos capazes, dos pontos de vista teórico e metodológico, da investigação que realizam, tomamos aqui os que decorrem da caracterização da produção científica mediante grelhas de análise, que incluem os itens: referenciais teóricos, conceitos e palavras-chave, métodos eleitos, temáticas, autorias e bibliografia estruturante. No contexto da interpretação e da discussão dos resultados das análises realizadas, tendo por referências a intenção e o objectivo prosseguidos, ensaia-se o cruzamento dos dois tipos de análise, com o intuito de prospectar o desenvolvimento da investigação neste contexto.

Palavras-chave: produção científica, investigação, docência, ethos

Introdução

As Ciências da Educação ocupam uma posição particularmente original no que diz respeito à definição de cientificidade em que se apoiam, devido às características do seu objecto plural e projectual, que subvertem desde logo os parâmetros da definição clássica de objecto científico, mas também devido à sua inserção social, que inevitavelmente «contamina», política e ideologicamente, a difusão e a apropriação dos seus resultados, sejam eles de tipo empírico ou reflexivo. Esta originalidade aumenta nos casos em que se persegue uma epistemologia que, por um lado, zela pela autonomia deste campo do saber em relação a outras disciplinas científicas – como, por exemplo, a Psicologia e a Sociologia – que têm tradicionalmente na educação um dos seus campos de aplicação e, por outro, mantém a dimensão transformadora que esteve na génese da emergência da educação como campo susceptível às políticas.

Em Portugal, o incremento da investigação em Ciências da Educação está associado à criação das licenciaturas em Ciências da Educação e em Educação e é marcado pelo estado de desenvolvimento do país – dos pontos de vista económico, social e cultural –, pelo nível de elaboração da investigação científica em geral, tal como nas ciências sociais e humanas em particular, e pela inserção institucional dos grupos de investigação.

Uma das vantagens da associação da investigação em educação às licenciaturas em Ciências da Educação e em Educação – nas perspectivas de Campos (1993) e Correia e Stoer (1995) – está na possibilidade de, assim, a investigação se desvincular da formação de professores à qual esteve associada desde a década de 1960. Referindo-se especificamente à licenciatura da Universidade do Porto, num texto intitulado *Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente*, Correia (1993) afirma que, se no passado o reconhecimento da importância dos saberes em educação resultou mais do reconhecimento da sua instrumentalidade que do reconhecimento da sua cientificidade, a criação das licenciaturas referidas é um contributo positivo para o desvanecimento do estatuto de «menoridade científica» que tem sido atribuído às Ciências da Educação. Não porque as razões subjacentes à atribuição desse estatuto estejam ultrapassadas, mas porque o que era menor se torna maior: a relação entre a investigação e a acção pedagógica, o pluralismo metodológico e o facto de estas interrogarem a própria actividade docente universitária.

Década e meia após a criação das licenciaturas em Ciências da Educação e em Educação, entre as quais a licenciatura do Porto ocupa um lugar particular, não só por ter sido a primeira a ser criada, mas sobretudo pela filosofia pela qual se orientou, parece claro que, se o programa de acção anunciado por Correia (1993) deu origem ao desenvolvimento de uma investigação forte nos modos de pensar e fazer a ciência, tal não se repercutiu em reconhecimento social concordante. Por outro lado, ao longo do mesmo período, mudaram profundamente as condições de funcionamento por que se orientou inicialmente a licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto.

É neste contexto que o Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE) concebe o Projecto VPP – «Vivências, Percursos e Produção Científica em Ciências da Educação: contributo para o conhecimento de uma experiência em formação e investigação»¹ –, com o objectivo de se estudar a si próprio e à Licenciatura em Ciências da Educação da UP, perscrutando, na observação e na análise, por um lado, uma identidade que já não é o que era e, por outro lado, tendências actuais e caminhos futuros.

¹ Projecto inicialmente coordenado pelo Professor Doutor Stephen Stoer e, depois, pelo Professor Doutor José Alberto Correia e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (POCTI/ /CED/47518/2002).

O Subgrupo C², um dos três em que o projecto se subdivide, inscreve o seu trabalho na decisão de caracterizar a investigação realizada pelos investigadores do CIIE/Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). O objectivo central da pesquisa, delineado desde o início, foi mesmo o de fazer emergir o processo subjacente às relações de produção estabelecidas, às opções teóricas e metodológicas e aos estilos e modos de exposição dos resultados que subjazem à sua produção científica. Dito de outro modo, a investigação incide sobre preocupações relacionadas com a identificação da forma, do conteúdo e da dinâmica da produção científica deste grupo de investigadores e docentes.

Foram delineados os seguintes objectivos específicos:

- tornar visíveis as lógicas, os campos, os conceitos e as problemáticas de investigação que têm vindo a estruturar a investigação em Ciências da Educação – as dimensões de análise;
- identificar fontes e focos de influência da produção científica; o que/ /quem «influenciou» o trabalho desenvolvido pelos investigadores do Grupo de Ciências da Educação, a nível nacional e internacional, mas também o grau de influência exercido;
- situar a produção científica – forma (estrutura dos textos), conteúdo (temas e metodologias próprias) e dinâmica (colaborações locais, nacionais e internacionais) – nas Ciências da Educação da Universidade do Porto comparativamente à de outras instituições universitárias e seus públicos.

Em suma, trata-se de desenvolver um processo de autoconhecimento e de conhecimento do outro, mas também de responder à necessidade de desenvolvimento de uma prática reflexiva, visando a identificação de configurações ideal-típicas e o mapeamento das relações de investigação estabelecidas no interior da comunidade científica.

Utilizaram-se dois tipos de fontes de dados: questionários, com o objectivo de recolher informações que permitissem caracterizar os investigadores (per-

² Equipa de Investigação: Amélia Lopes (Coordenadora do Subgrupo), António Magalhães, Carlinda Leite, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Helena Araújo, Laura Fonseca, Luiza Cortesão, Rita Coelho, Rui Leal e Stephen R. Stoer.

curso académico e interesses de investigação) e as suas relações de investigação; e publicações e/ou comunicações escritas dos investigadores (num total de cinco) (ver Apêndice), consideradas por estes como exemplos capazes, dos pontos de vista teórico e metodológico, da investigação que realizam.

A análise do primeiro tipo de dados permite caracterizar os investigadores e as suas relações de investigação, mas também identificar diferentes fases na constituição e no carácter do grupo produtor de investigação. Dos procedimentos de análise do segundo tipo de dados, tomamos aqui os que decorrem da caracterização da produção científica mediante grelhas de análise, que incluem os itens: conceitos e palavras-chave, temática, metodologia (referida e inferida), referencial teórico/dispositivo analisador e bibliografia interpretada.

Neste artigo, tendo por referências a intenção e o objectivo prosseguidos, ensaia-se o cruzamento dos dois tipos de análise, com o intuito de caracterizar e prospectivar o desenvolvimento da investigação no contexto em estudo. Princípios por descrever a situação que esteve subjacente à concepção do projecto de investigação: a licenciatura em Ciências da Educação na UP, condições de criação e transformações. De seguida, apresentamos o quadro teórico-metodológico inspirador da pesquisa e os procedimentos de recolha e análise dos dois tipos de dados. Expomos, então, os resultados da análise, começando pelos relativos ao primeiro tipo de dados, que nos indicam a possível existência de duas «gerações» de investigadores/docentes. Os resultados inerentes ao segundo tipo de dados – relativos à forma, ao conteúdo e à dinâmica da produção científica – serão apresentados tendo por referência essa possibilidade. Finalmente, concluímos e reflectimos sobre os resultados desse confronto.

1. A licenciatura em Ciências da Educação da UP: condições de criação e transformações

A Universidade do Porto foi a primeira a acolher uma licenciatura em Ciências da Educação. A configuração inicial do seu plano de estudos e a sua filosofia fundadora decorrem do contexto e do jogo de intenções presentes na sua criação. Com efeito, a criação de estudos de licenciatura ao nível da Universidade do Porto havia já sido pensada anteriormente, tendo por quadro

a Lei de Bases do Sistema Educativo, enquanto formação complementar de profissionais da educação habilitados com diploma de ensino médio – sobretudo educadores de infância e professores do então ensino primário. O facto de, na altura, ser ainda difícil pensar a universidade para além das licenciaturas e da formação inicial fez com que esta primeira intenção se materializasse antes numa licenciatura de quatro anos. A Portaria 816/87 de 30 de Setembro institui a licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto (LCE-UP) com um ramo de especialização – *educação da criança* –, tendo por objectivos fornecer a profissionais já em actividade nas áreas da educação, da segurança social, da saúde e da justiça uma maior capacidade de intervenção e reflexão e aumentar o número de profissionais assim credenciados através de formação inicial.

Nos anos seguintes criou-se-iam as licenciaturas em Ciências da Educação nas Universidades de Lisboa e Coimbra e a licenciatura em Educação na Universidade do Minho. A licenciatura do Porto tinha, no entanto, características diferentes das restantes: o acesso fazia-se apenas por concurso local (nas restantes fazia-se por concurso local e por concurso nacional), a formação tem a duração de quatro anos (as restantes têm uma duração de cerca de cinco anos), poucas disciplinas são asseguradas pelo Grupo de Psicologia (em todas as outras licenciaturas é superior o número de disciplinas do plano de estudos partilhado com a licenciatura em Psicologia que, em Portugal, em todos os casos, se insere na mesma Faculdade ou Instituto).

A licenciatura manterá este modo de organização e funcionamento sensivelmente até ao início do novo século; no entanto, o plano de estudos será revisto em 1989 e em 1994. Nestas revisões estende-se o campo das temáticas e das práticas dos futuros licenciados da educação da criança à formação ao longo da vida e assume-se que as Ciências da Educação possuem uma identidade e uma cultura pedagógico-científica próprias. Sobretudo com o plano de estudos de 1994, a licenciatura define-se como devotada à intervenção e à investigação educativas com vista à mudança social. Segundo Stoer (1998: 289), este núcleo identitário foi o motor do desenvolvimento do curso como «espaço cultural», ou seja, com «um ambiente que torna possível uma reflexão, uma análise crítica dos saberes transmitidos e produzidos», e onde «para além de se poder introduzir outros saberes normalmente de natureza mais experiencial

também se possam criar condições necessárias para o cruzamento dos variados saberes e confrontação permanente de ideias».

Pouco depois do momento da criação da LCE-UP, é criado o CIIE, onde se inseriria qualquer elemento que integrasse o corpo docente da licenciatura. Constituído, de início, por um pequeno número de elementos todos eles fortemente vinculados à instalação da própria licenciatura, no início da década de 1990, o CIIE passará a contar com os primeiros investigadores que não estiveram nos primeiros anos de instalação da licenciatura e, em breve, enquanto centro da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), será organizado em cinco linhas que espelham os interesses de investigação mais apelativos durante a década de 1990³.

Na primeira parte desta década, foram poucos os novos docentes contratados e, portanto, também os novos investigadores efectivos do CIIE⁴. A partir de meados da mesma década, o Centro vai sofrer um forte alargamento devido à contratação de novos docentes – alguns deles já licenciados em Ciências da Educação pela Universidade do Porto –, ao progressivo desenvolvimento da carreira dos seus membros, à criação dos primeiros mestrados em Ciências da Educação, à política de financiamento de projectos e à própria política educativa que, durante a segunda metade da década de 1990, investiu fortemente na educação.

No início do novo milénio, o CIIE contava com um elevado número de membros efectivos, associados e colaboradores e a licenciatura tinha triplicado o número de docentes. Por outro lado, o modo de acesso clássico à licenciatura demonstrava-se inadequado, uma vez que ela passou a ser mais procurada por pessoas habilitadas com o 12º ano do que por pessoas habilitadas com um bacharelato; simultaneamente, as clássicas linhas de investigação do CIIE pareciam já não corresponder, quer aos interesses de investigação, quer às relações de investigação efectivas.

No momento, o acesso à licenciatura em Ciências da Educação faz-se na sua maioria através de concurso nacional, a licenciatura possui quatro áreas de

³ Linha 1 – Educação, Estado, Trabalho e Política Social; Linha 2 – Formação, Identidades e Práticas Profissionais; Linha 3 – Culturas e Comunicação; Linha 4 – Género e Educação numa Perspectiva Pluridisciplinar; Linha 5 – Estudos Etológicos e Educação Ambiental.

⁴ O Centro conta com membros efectivos e membros não efectivos, sendo que os docentes da licenciatura são membros efectivos desde que não pertençam a qualquer outro centro de investigação.

pré-especialização (com o que se pretendeu aumentar a profissionalização e a visibilidade social dos seus licenciados) e o CIIE está organizado em oito núcleos de investigação⁵. Em geral, pressente-se que a filosofia que esteve subjacente, quer à docência, quer à investigação em Ciências da Educação, sobretudo até meados da década de 1990, está a mudar.

2. Quadro teórico-metodológico

A ciência é mais um lugar de produção do mundo em que vivemos que o seu reflexo regulado por normas. Enquanto tal, ela diz respeito a um conjunto de relações sociais que subjazem tanto ao processo que permite a produção do texto científico, como às suas produção e divulgação. Referindo-se aos textos científicos e técnicos, Latour (1995: 151) afirma mesmo que «Se esta literatura é tão difícil de ler e analisar, não é porque ela escape às relações sociais habituais, mas porque ela é mais social do que o que se designa habitualmente pela expressão vaga de “relações sociais”».

Ao pretendermos estudar a produção científica em Ciências da Educação da Universidade do Porto colocamo-nos nesta perspectiva. Por isso, para o fazermos, procurámos caracterizar os produtores dos textos e as suas relações de produção e divulgação. Procurámos, também por isso, caracterizar os produtos propriamente ditos – os textos –, perspectivando-os como discursos, tal como entendidos no quadro das teorias da enunciação e da pragmática, que informam a análise do discurso. Aí, o enunciado é «considerado na sua dimensão interactiva, (n)o seu poder de acção sobre o outro, (n)a sua inscrição numa situação de enunciação» (Maingueneau, 1991: 15). É também um «sistema de constrangimentos que regem a produção de um conjunto ilimitado de enunciados a partir de uma certa posição social ou ideológica». Com efeito, assume-se que o quadro institucional em que os textos são produzidos constrange a

⁵ Núcleo 1 – Estudos de Políticas Educativas e Sociais; Núcleo 2 – Escola, Currículo e Formação de Identidades; Núcleo 3 – Cidadania, Género e Infância no Campo Educativo; Núcleo 4 – Construção Local da Educação; Núcleo 5 – Educação Intercultural e Estudos Freirianos; Núcleo 6 – Estudos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Ambiente; Núcleo 7 – Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade; Núcleo 8 – Tempos e Espaços de Educação.

enunciação, o que se traduz na impregnação dos textos por questões históricas, sociais e intelectuais, ou seja, na sua inscrição num interdiscurso.

A sua análise (do discurso) implica, então, o seu posicionamento no campo discursivo. Ela está em acção a partir do momento em que agregamos num mesmo posicionamento enunciados antes dispersos. É essa relação dos textos com um lugar de enunciação que permite identificar uma «formação discursiva», a qual define, no espaço social, uma certa identidade enunciativa historicamente circunscrita. Uma formação discursiva pode ter vários lugares de enunciação e um mesmo posicionamento pode incluir vários géneros de discurso; no entanto, o ponto de origem enunciativa nunca é uma subjectividade, mas antes um lugar no qual os enunciadores (produtores) são substituíveis.

Dado que a formação discursiva se identifica tanto por aquilo que faz com que um conjunto de discursos se lhe agregue, como por aquilo que faz com que esse conjunto se distinga dos de outras formações, a análise focaliza não a própria formação, mas a sua fronteira: um dizer é inseparável de um interdizer. Por isso, os enunciados são perspectivados como sítios a partir dos quais podemos recompor a paisagem no interior da qual se formam os objectos.

Numa perspectiva desconstrucionista, Shotter (1990: 156), lembrando que «seja o que for uma teoria científica, ela é sempre e inevitavelmente algo escrito», apela à contextualização do texto científico, através da importância a dar ao processo social envolvido na produção do texto e do retorno ao carácter retórico da linguagem. Deste, destaca o facto de a linguagem poder fazer aparecer como ordenado e estruturado o que realmente é apenas fluido e impressivo, o que demonstra não só que todo o texto implica um processo de construção socialmente derivado, mas também, na linha de Derrida, que todo o texto possui um outro texto silenciado (cf. Shotter, 1990: 160-161).

De forma relacionada, a cartografia social – que Paulston (2000) considera ser uma nova metáfora/utensílio no estudo da mudança social e educativa – preocupa-se com a necessidade de as mininarrativas constarem nos mapas do debate científico e no mesmo plano das grandes narrativas. Na cartografia social as formações discursivas são consideradas análogas às formações geológicas – com erosões milenares e erupções repentinas. Ela consiste no mapeamento dos campos intelectuais e suas relações, a partir de *clusters* textuais, compondo um todo (*ibid.*). Um mapa é um sistema descritivo que consiste numa colecção de objectos de conheci-

mento em torno de um «ponto onde as formas se conectam de acordo com uma regra de jogo interna» (Baudrillard, 1990, in Paulston, 2000: 22). O cartógrafo desenha o mapa com base na exegese ou na análise semiótica de textos; a partir de diversas orientações dos textos ele faz um intertexto, ou seja, um novo texto.

3. O processo de recolha e análise dos dados

O prosseguimento nos objectivos a que nos propusemos, dado o quadro teórico-metodológico apresentado e o quadro socioprofissional em que decorreu, implicou um processo de investigação marcado pelo constante ajustamento dos modos de recolha e de análise previstos. Efectivamente, foram diversos os factores emergentes relativos ao contexto da pesquisa e à gestão dos recursos e da comunicação. A sua integração no próprio processo de pesquisa levou, por um lado, à redefinição de estratégias e, por outro lado, à progressiva clarificação do objecto de estudo e do campo de análise. Assim, por exemplo, se na recolha do primeiro tipo de dados tivemos por universo os membros do CIEE na sua totalidade, a recolha dos dados do segundo tipo diz respeito apenas à produção científica dos docentes da licenciatura; a grelha de análise das produções sofreu também alterações, à medida que se foi clarificando o sentido e o interesse de cada um dos seus itens. Por outro lado, se os questionários e algumas das produções foram entregues para análise em 2002, outros textos foram entregues apenas em 2004. Nesta apresentação damos conta dos procedimentos que o próprio processo permitiu estabilizar.

Como já dissemos, o primeiro tipo de dados foi recolhido com base em dois questionários. O Questionário I («Caracterização da população-alvo em parâmetros básicos») incide sobre elementos de identificação, tais como o ano de vinculação às Ciências da Educação (enquanto docentes e/ou investigadores), a formação inicial e de pós-graduação, as instituições de docência e de investigação, as disciplinas leccionadas desde o ano de vinculação e o domínio de trabalho. O Questionário II («Caracterização da população-alvo em relação à dinâmica da produção científica») solicita dados sobre relações interinstitucionais, áreas de saber preferenciais e referências nacionais e internacionais electivas dos sujeitos. Os dados resultantes dos questionários foram codificados, tra-

tados e completados com a análise de outros documentos (*curricula vitae* e mapas de distribuição do serviço docente), o que permitiu o acesso a algumas variáveis *underground* e a definição dos traços distintivos dos percursos pedagógicos e científicos do grupo produtor de investigação.

Numa segunda fase, e após a caracterização dos «produtores», teve lugar a caracterização dos respectivos «produtos». Nesse sentido, desenvolveu-se um processo de recolha de cinco produções dos investigadores, consideradas por si próprios como exemplos capazes, dos pontos de vista teórico e metodológico, da investigação que realizam. Ao solicitarmos aos autores textos representativos da sua produção científica, ao nível das temáticas abordadas e metodologias privilegiadas, estávamos conscientes da presença de toda uma série de variantes, manifestas em critérios pessoais diversos no processo de escolha e entrega dos textos: seleccionam-se os textos com mais visibilidade/importância na comunidade científica; elegem-se aqueles com maior representatividade no percurso científico individual ao nível diacrónico; escolhem-se os textos em cujas abordagens o autor se revê naquele momento específico; opta-se pelos de mais fácil acesso no momento; ou entregam-se aqueles de que se dispõe (como sucede com os investigadores em início da carreira académica). O *corpus* é, por isso, constituído por documentos de tipo diverso: capítulos de livros, artigos científicos, artigos de opinião, comunicações escritas e mesmo alguns relatórios científicos.

De acordo com o referencial apresentado no ponto anterior, esteve sempre claro que todos os textos estariam no mesmo plano e também que a análise se debruçava sobre os textos e não sobre os seus autores. Tal implicou um processo de ruptura com preconceitos sobre este ou aquele «produto» ou este ou aquele «produtor».

A partir daqui, desenvolveu-se, então, um percurso sistemático de procura de uma matriz referencial no trabalho deste leque de produtores de conhecimento, percurso que importa aqui abordar de forma mais ou menos pormenorizada.

O trabalho de análise sobre cada conjunto de textos foi feito por díades de investigadores. Procurou-se, através de um olhar reflexivo e crítico, num primeiro momento, identificar – para cada texto e conjunto de textos e, ainda, de acordo com a grelha de análise usada (Quadro 1) – as palavras e conceitos-chave, as temáticas, as metodologias (referidas e identificadas), a bibliografia e o referencial teórico ou dispositivo analisador.

QUADRO 1

Grelha de análise da produção científica

	Palavra-chave/ /Conceitos-chave	Temática	Metodologia (referida)	Metodologia (inferida)	Bibliografia (interpretada)	Referencial teórico/ /dispositivo analisador/ /abordagem
Texto 1... ... ao 5						

A análise incluía ainda a escrita da narrativa educacional típica de um determinado *corpus*, com base nos eixos estruturadores/estruturantes. As análises foram sempre apresentadas e profundamente discutidas em reuniões do Subgrupo, permitindo alargar perspectivas e/ou fundamentar pontos de vista e decisões.

Foram assim analisados cerca de 150 textos, após o que passámos à fase de reorganização de todo o material resultante: a partir da própria grelha e da reflexão desenvolvida sobre os textos, procurámos tornar significativo aquilo que não é imediatamente visível nos dados emergentes, combinando estes, agrupando-os e construindo formas de organização facilitadoras da sua compreensão.

4. Caracterização da produção científica

Neste ponto apresentamos os resultados decorrentes da análise dos dois tipos de dados. Em primeiro lugar, e sobretudo com base nos resultados do Questionário I, apresentaremos a caracterização dos investigadores. Em segundo lugar, apresentaremos a caracterização da produção científica distinguindo entre forma (informada pelo item da grelha relativo às metodologias utilizadas), conteúdo (informado pelos itens palavras/conceitos-chave, temática, referencial teórico, dispositivo analisador e bibliografia interpretada) e dinâmica (informada pelos dados do Questionário II e pelo item bibliografia).

4.1. Os investigadores

A análise dos dados do Questionário I permite-nos considerar a possível existência de diferentes *gerações* de investigadores (Quadro 2): uma primeira

geração de docentes/investigadores «seniores», os chamados «históricos», que entraram no Grupo de Ciências da Educação entre 1986 e 1993 e, por isso, com mais tempo de carreira – *geração* dentro da qual, como veremos, podemos ainda encontrar dois subgrupos; e uma segunda *geração* de docentes/ /investigadores, de entrada mais recente no Grupo, a partir de 1996, e com menos tempo de carreira.

QUADRO 2

Caracterização do grupo de docentes/investigadores do CIE/FPCE-UP em função da possível existência de diferentes *gerações*

		Entrada	Formação de base	Experiência docente anterior	Carreira académica
1ª geração	a)	1986/87	diversa	E. Sec. + E. Sup.	doutoramento CE/estrangeiro
	b)	1987-1996	diversa	E. Sec. + E. Sup.	doutoramento CE/FPCE-UP
2ª geração		1996-2002	LCE	1º CEB + E. Sup.	pós-grad./mestrado CE/FPCE-UP*

* alguns com doutoramento em curso na FPCE-UP.

No que respeita aos modos de entrada no Grupo de Ciências da Educação da UP, podem também ser identificadas fases. Uma primeira fase que se pode considerar de «criação e consolidação» da licenciatura, em que os docentes foram entrando maioritariamente por convite (10 em 13, entre 1986 e 1990), e uma segunda fase de «desenvolvimento e expansão» da licenciatura, em que as entradas de docentes se verificaram maioritariamente por concurso (12 em 19, entre 1990 e 2002) – estes em grande parte ligados à docência das disciplinas mais recentes, que, entretanto, foram sendo criadas. Ao longo de todo o período que inclui estas duas fases (1986-2002), foram-se verificando sempre algumas entradas de docentes através de requisição, que, apesar de terem menor expressão face ao todo, equivalem a cerca de um quarto do total das contratações (8 em 32).

A caracterização do Grupo foi também efectuada a partir da análise baseada em: i) formação de base; ii) percurso anterior à entrada para o Grupo (experiência docente); e iii) carreira académica dos docentes/investigadores. Nesta base, é possível, tal como apresentamos no Quadro 2, considerar a existência de três grupos de docentes/investigadores, sendo o terceiro resultante de uma subdivisão dentro da categoria dos «históricos». Nestes, encontraríamos um primeiro

grupo embrionário (1a), constituído por docentes com licenciaturas de origens diversas, com experiência docente anterior no ensino secundário e/ou no ensino superior, e com mestrados e doutoramentos realizados no estrangeiro, e um segundo grupo (1b), constituído também por docentes com licenciaturas diversas, mas onde domina a experiência docente no ensino secundário e com os mestrados e doutoramentos em Ciências da Educação realizados na FPCE-UP. O terceiro grupo (2ª geração) é constituído por docentes essencialmente com licenciatura em Ciências da Educação pela FPCE-UP, com experiência docente anterior no 1º ciclo do ensino básico (CEB) e no ensino superior, e com pós-graduação/mestrado em CE pela FPCE-UP. Se considerarmos apenas as duas gerações, verificamos que no primeiro e no segundo grupos de docentes da *primeira geração* (1986/87 e 1987-1996) há uma preponderância de experiência docente no ensino secundário e que, na *segunda geração* (1996-2002) há uma preponderância de experiência docente ao nível do 1º CEB.

Se a *primeira geração* de docentes/investigadores apresenta uma diversidade disciplinar de origem, ao nível da sua «formação de base», que não permite identificar uma dominante (licenciaturas em Psicologia, Sociologia, Filosofia, Filologia, etc.), para os docentes/investigadores da *segunda geração*, a maioria licenciada em CE (12 em 16), essa diversificação encontra-se apenas nas áreas de especialização, a partir do nível das pós-graduações/mestrados.

Uma análise mais detalhada do «percurso académico» dos docentes/investigadores após a entrada no Grupo confirma e reforça a distinção das duas gerações referidas. Em 2002, altura do início deste estudo, a *primeira geração* é composta já exclusivamente por doutorados, com uma percentagem significativa de professores associados (7 em 14). Estes resultam de um primeiro conjunto de doutorados (4) do início da constituição do Grupo (finais dos anos 1980), e os restantes de um segundo conjunto, mais significativo (8 em 14), que se doutora em Ciências da Educação pela FPCE-UP cerca de dez anos depois (finais dos anos 1990/início de 2000 – correspondentes ao subgrupo 1b). A *segunda geração*, com o mesmo número de docentes/investigadores que a primeira, integra quase exclusivamente assistentes com mestrado (13 em 14 – alguns já em doutoramento).

Da análise da «experiência docente no Grupo» em termos das principais áreas disciplinares leccionadas – Currículo, Biologia/Ecologia, Expressão,

Formação/Intervenção, Investigação, Psicologia, Sociologia e outras – não se retiram conclusões óbvias no que diz respeito à existência das duas *gerações*. A não ser, talvez, o facto de os docentes/investigadores mais antigos (*1ª geração*), de um modo geral, apresentarem percursos disciplinares mais diversos, enquanto que os elementos mais recentes (*2ª geração*) têm percursos docentes essencialmente na mesma área disciplinar. O que se deverá, em grande parte, à diferença de tempo de serviço de uns e outros. Uma outra constatação é o facto de, ao longo de quinze anos, se ter verificado uma taxa de crescimento bastante regular do corpo docente, reforçando gradualmente e mantendo a vitalidade das diversas áreas disciplinares.

Desta análise, indiciadora da existência de diferentes *gerações* dentro do grupo de investigadores em estudo, decorre a interrogação que preside à apresentação dos resultados relativos à caracterização da produção científica deste grupo de investigadores: esta diferença indiciada terá algum tipo de impacto na forma, no conteúdo e na dinâmica da investigação produzida? Ou será que as vinculações existentes entre as duas *gerações*, nomeadamente através da orientação científico-pedagógica, mas também através da cultura grupal, asseguram mais continuidades que descontinuidades entre as duas *gerações*?

4.2. A produção científica

Neste ponto apresentaremos a caracterização da produção científica, distinguindo, como foi anteriormente referido, entre forma (informada pelo item da grelha relativo às metodologias utilizadas), conteúdo (informado pelos itens palavras-chave, referencial teórico, dispositivo analisador e bibliografia interpretada) e dinâmica (informada pelos dados do Questionário II e pelo item bibliografia).

O facto de o conjunto de textos analisados ter sido constituído pelas escolhas que os investigadores entenderam realizar, no contexto geral das suas produções, significa que os textos são ilustrativos da imagem que pretenderam projectar a propósito do seu trabalho; a análise pode, assim, indiciar uma componente significativa do *ethos* que caracteriza o Grupo. Considerámos ainda na análise, a amplitude temporal que caracteriza as datas de publicação dos textos

e que se define entre 1983 e 2004; a maioria dos textos foi publicada no período entre 1996 e 2004, o que não deixará de ter impacto nos resultados.

4.2.1. *A forma*

A grelha de análise utilizada considerava dois tipos de metodologia: a metodologia de investigação explicitada no texto e a metodologia que o/a analisador(a) inferia a partir de alguns indicadores identificados no texto; isto é, pretendia-se compreender a «formação discursiva» inscrita em cada texto e por essa via identificar a sua identidade enunciativa, no que diz respeito à dimensão metodológica da pesquisa. Assim, se relativamente ao primeiro tipo de metodologia nem todos os textos nos facultaram informação, as inferências sobre o segundo tipo possibilitaram situar o texto num interdiscurso revelador das perspectivas metodológicas nas quais se fundamentava.

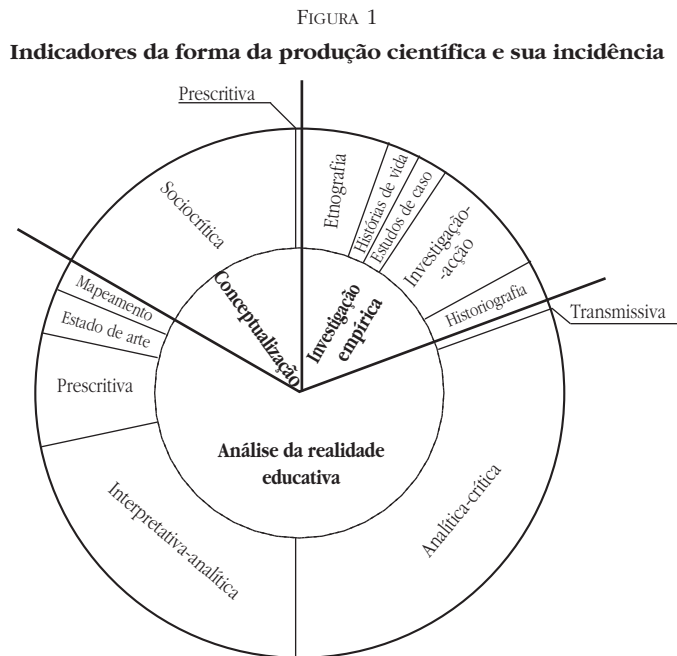
Esta primeira fase foi objecto de uma análise de segunda ordem: procurámos identificar núcleos de significado que agregassem e atribuissem sentido à diversidade de dados inicialmente produzidos – formando uma «constelação» de traços metodológicos típicos da investigação realizada no Grupo. Orientando-nos pela intencionalidade de configurar ideais-tipo, procedemos à organização e unificação do conjunto de informações disponibilizadas pela primeira fase de análise.

Considerámos que esses dados nos possibilitavam caracterizar as metodologias segundo duas dimensões interrelacionadas: os domínios da produção e as orientações metodológicas, integrando-se, nesta última e relativamente à investigação empírica, as técnicas de pesquisa e os procedimentos de análise e interpretação de dados. Cada uma destas dimensões diversificou-se em formas típicas que resultaram da reorganização dos dados. Assim, nos domínios da produção, as metodologias identificadas convergem para três núcleos:

- apresentação ou análise de investigações empíricas (realizadas ou em curso): neste domínio as orientações metodológicas indicaram-nos, exclusivamente, formas qualitativas – com incidência na etnografia, nas histórias de vida e biografias, nos estudos de caso, na investigação-acção e na historiografia – e o recurso a técnicas de pesquisa que incluem entrevistas, questionários, diá-

- rios, observação participante e análise de documentos, privilegiando-se, nos procedimentos de análise e interpretação de dados, a análise de conteúdo;
- análise da realidade educativa (sobretudo na forma de políticas, de práticas e de discursos) – que em alguns casos (pouco significativos) assumiu a forma de relato – na qual identificámos orientações metodológicas de tipo transmissivo (revisão de literatura), prescritivo (explicitação de recomendações), interpretativo-analítico (interpretação da realidade), analítico-crítico (problematização de situações) e de caracterização do «estado da arte» (descrição ou análise categorial) e mapeamento de produções;
 - conceptualização, que integra orientações metodológicas de tipo técnico («soluções» de natureza conceptual para problemáticas educativas) e sociocrítico (problematização educativa de natureza essencialmente ontológica, ética, social, política e epistemológica).

A Figura 1 ilustra a incidência dos indicadores produzidos na análise, nos diferentes domínios e orientações metodológicas identificados.



Ao nível da forma não encontramos diferenças nas *gerações* iniciadas no ponto anterior. Antes se salientam profundas regularidades – transversais aos dois grupos – que se relacionam, essencialmente, com formas de conceptualização sociocrítica, de utilização de metodologias de tipo qualitativo e de convergência na análise de políticas, de práticas e de discursos. A análise da realidade educativa é, aliás, representativa da produção de todo os investigadores do Grupo, com destaque para as análises de tipo analítico-crítico e interpretativo-analítico.

Parece-nos, ainda, relevante o facto de os textos – pretensamente significativos sobre a produção científica do Grupo – incidirem pouco na apresentação e análise de investigações empíricas. Essa constatação poderá relacionar-se com uma das dimensões que caracterizam o *ethos* científico do Grupo e que se manifesta numa atitude reflexiva e crítica – de natureza sociopolítica, ética e epistemológica – e se traduz numa produção escrita mais implicada na transformação da realidade do que comprometida com o formalismo académico, privilegiando-se, na publicação, mais a natureza dialógica dos textos com a realidade educativa, e a sua intencionalidade ética e praxiológica, do que a divulgação da investigação empírica realizada.

Tendo em conta que a metodologia constitui uma praxiologia da produção dos objectos científicos (De Bruyne, Herman Schoutheete, 1991) e que o Grupo se tem afirmado pela intencionalidade de desenvolver modalidades de investigação em educação que se pretendem articular com uma acção educativa crítica (Correia, 1993), a análise que realizámos revela-nos a complexidade de tal empreendimento. Apesar de termos identificado regularidades nas formas da produção científica no Grupo, não podemos daí inferir uma homogeneização do trabalho científico destes/as investigadores/as. Pelo contrário, a essência dialógica das produções denuncia ancoragens metodológicas em problemáticas educativas distintas (originárias de diferentes campos) e formas divergentes de conceber a relação da investigação com a realidade educativa.

A produção dos objectos científicos, inferida na análise, realiza-se de acordo com lógicas metodológicas, aparentemente, não conflituosas mas plurais e implicadas nas relações de investigação que se definem no grupo e na realidade profissional específica de cada docente.

4.2.2. O conteúdo

Tomamos aqui os dados que decorrem dos itens conceitos e palavras-chave, temáticas, bibliografia estruturante e referencial teórico/dispositivo analisador. Da análise de conteúdo dos dados relativos ao referencial teórico/dispositivo analisador emergiram três dimensões (Quadro 3) que denominamos de «macro-perspectivas» (onde se considera o referencial teórico de modo mais lato), de «mesoperspectivas» (em que se consideram campos disciplinares do saber) e de «microperspectivas» (equivalente às temáticas, isto é, aos assuntos em estudo).

QUADRO 3
Dimensões e categorias de análise

Macroperspectiva	Mesoperspectiva	Microperspectiva
Teoria Crítica (9) Transnacionalização (5) Epistemologia Evolutiva (1) Modernidade/Pós- -Modernidade (2)	Sociologia Política da Educação (8) Psicossociologia (7) Etnometodologia (5) Ciências do Trabalho (3) Teoria das Organizações (3) História da Educação (2) Ciências da Cognição (2) Interaccionismo Simbólico (2) Biologia do Comportamento (1) Sociologia do Desvio (1) Psicanálise (1) Sociologia do Currículo (1) Psicologia da Educação (2) Sociologia da Infância (1)	Estudos sobre a Formação (29); subcategorias: Escola (9), Currículo (1), Avaliação (3), formação (16) Estudos sobre o Método (9) Estudos de Pedagogia (8) Estudos sobre o Desenvolvimento Local/Ambiental (7) Estudos sobre a Identidade (5) Estudos sobre Género (5) Estudos sobre a Inclusão/diversidade cultural (4) Estudos sobre Formação e Trabalho (5) Estudos sobre o Estado (4) Estudos sobre a Juventude (3) Estudos sobre Educação e Formação de Adultos (1) Estudos sobre a Infância (1) Estudos sobre a Escola (2)

Esta análise do conteúdo da produção científica permite-nos sublinhar no Grupo preocupações com a emancipação enformadas pela Teoria Crítica (aliás o grande organizador comum). Ainda que com algumas *nuanças*, parece-nos ser a Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, o unificador comum da produção científica, na qual se privilegiam os enfoques sociopolítico e psicossociológico

da educação (Sociologia Política da Educação – 8; Psicossociologia – 7), aplicados aos estudos (mais representativos) sobre a Formação (29), o Método (9) e a Pedagogia (8). Esta focalização traduz uma forte implicação destes investigadores com a formação e a escola e com a sustentação dos métodos de pesquisa na educação numa abordagem crítica e sociológica, de transformação da realidade educacional (Pedagogia Crítica).

Aliás, tendo-se em conta o Quadro 3, verifica-se a centralidade dos estudos de análise da escola, ainda que se utilizem diversas abordagens, que a escola seja uma subcategoria ou que ela se conceptualize como contexto de trabalho e tendo por referência públicos diferenciados: jovens, adultos e professores. Esta parece ser a preocupação, simultaneamente nuclear e transversal no Grupo: muito do trabalho científico do Grupo alicerça-se na Pedagogia Crítica e as produções desenvolvem-se numa perspectiva de crítica da educação e da escola face ao sistema vigente, com vista à mudança social.

Por outras palavras, a dimensão Teoria/Pedagogia Crítica será o *ethos* do Grupo, o núcleo central, a partir do qual (e através de um processo de recomposição – por desagregação, alargamento ou ressignificação) cada investigador se situará.

Por sua vez, e a corroborar estas ideias, considerem-se os autores mais referenciados, tais como: Habermas (autor charneira da Teoria Crítica); Bourdieu e Passeron (centrais ao estudo da escola e às perspectivas da Sociologia da Educação), Giddens, Apple, Bernstein e Apple e Popkewitz (referências nas questões sociais, culturais e do poder na educação); e ainda Touraine, Ardoino, Dubar e Perrenoud, cujos estudos versam a escola e a formação ou o desenvolvimento dos movimentos sociais.

Apesar de apresentarmos o conteúdo da investigação em Ciências da Educação na FPCE-UP sublinhando um conjunto de perspectivas comuns, essa investigação não se caracteriza pela homogeneidade. Pelo contrário, pressente-se a diversidade, não só nos posicionamentos adoptados em áreas de maior centralidade e atracção (como a escola e a formação), mas também na existência de áreas que não coincidem exactamente com esse núcleo central. É o caso dos estudos sobre a infância (numa perspectiva sociológica e não psicopedagógica), sobre a juventude ou ainda dos estudos da sociologia do desvio e sobre o ambiente, áreas que parecem emergir por desagregação do núcleo central

(emergentes do núcleo, são relativamente autônomas). Já os estudos onde se pretende desocultar determinadas práticas escolares, apostar em novas sociabilidades ou teorizar sobre a escola para mudar o seu quotidiano parecem emergir por processos ou de ressignificação ou de alargamento de aspectos do núcleo central. Enfim, se por um lado temos um núcleo central, por outro temos *nuances*, reflexivas e variadas, resultantes (derivadas) de um processo (auto)organizado de recomposição constante, por desagregação, por ressignificação ou por alargamento.

Também a este nível, do conteúdo da produção, não se identificam diferenças entre as duas *gerações* indiciadas na análise do Questionário I. Aparentemente as duas *gerações* estão envolvidas nos processos de recomposição referidos. É possível sim caracterizar e identificar as áreas mais «fortes» da produção científica e suas relações no campo disciplinar.

Em síntese, do ponto de vista do conteúdo, a investigação em análise apresenta-se, simultaneamente como possuidora de um *ethos* forte e em processo organizado, variado e constante de recomposição, por ressignificação, alargamento ou desagregação.

4.2.3. A dinâmica

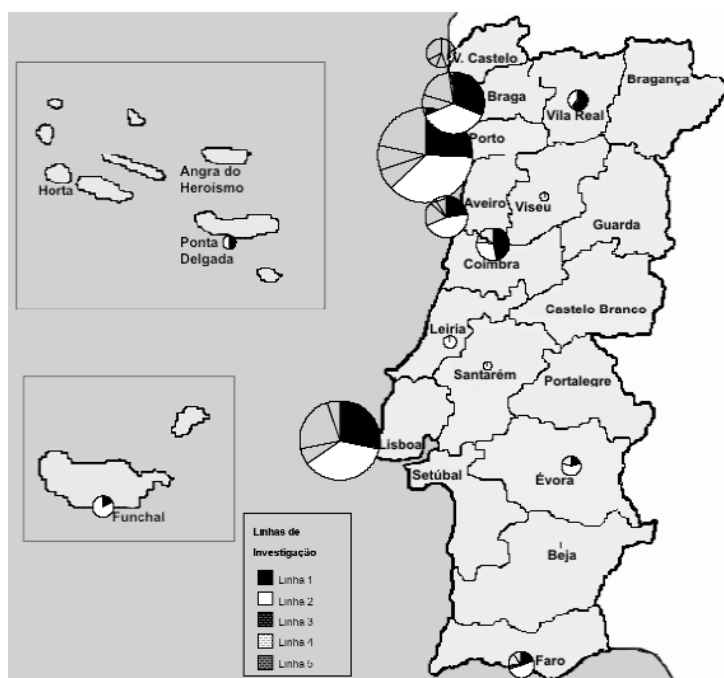
Entendemos por dinâmica da investigação científica o conjunto de relações de investigação que cada autor estabelece, ou seja, a rede de colaborações nacionais e internacionais que se vai desenvolvendo e que se torna visível nas orientações da produção científica e académica. Neste ponto, é nossa intenção proceder à caracterização da dinâmica da produção científica através da resposta que é dada às seguintes questões: Onde é que o autor realiza as suas comunicações científicas e quais os congressos nacionais e/ou internacionais em que participa? Que autores (nacionais e estrangeiros) costuma citar, isto é, por quem é influenciado? Que influências exerce, ou seja, por quem é o autor citado? Com quem desenvolve trabalhos em co-autoria?

Com base no Questionário II, foi-nos possível desenvolver uma análise relativa à participação em congressos e seminários. Deve-se, contudo, observar que a recolha destes dados foi realizada em 2002, quando o CIIE ainda se

encontrava organizado por linhas de investigação, o que, dados os nossos objectivos não altera a relevância dos resultados. Informamos, ainda, que os dados em que se baseiam estes resultados decorrem de uma selecção elaborada pelo investigador inquirido: pedia-se ao investigador que elencasse participações suas em congressos, colóquios ou conferências, primeiramente a nível nacional e, depois, a nível internacional.

Feitas estas ressalvas, se observarmos a Figura 2, poderemos constatar que, a nível nacional, os docentes do Grupo de Ciências da Educação, enquanto investigadores do CIEE, fazem comunicações sobretudo no Porto, em Lisboa e em Braga. Num olhar mais atento, poderíamos afirmar que, apesar de haver aqui linhas sub-representadas (a 3), estes investigadores fazem poucas comunicações em Coimbra, onde existe também uma licenciatura em Ciências da Educação, em Aveiro e em Faro.

FIGURA 2
Dinâmica da investigação a nível nacional

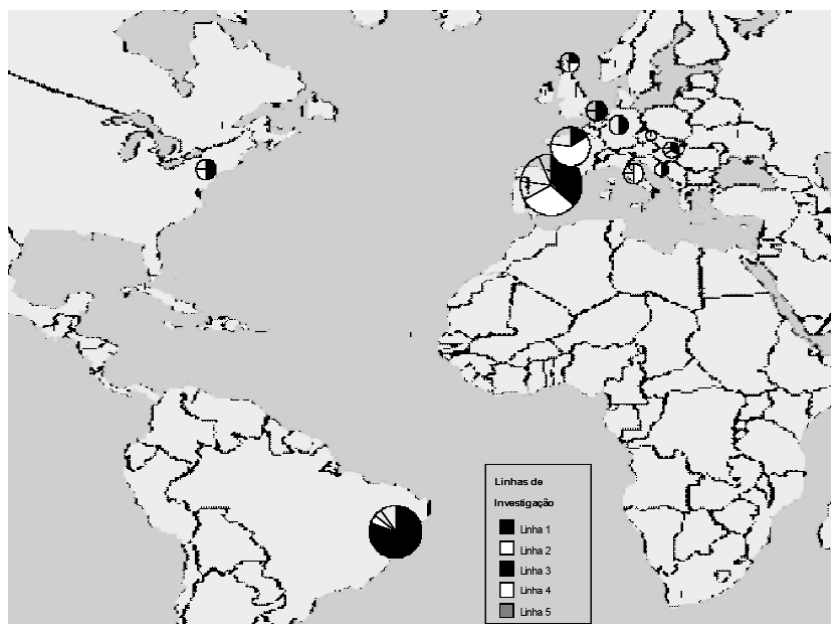


As comunicações são feitas primordialmente em instituições universitárias; poucas são as apresentadas nas Escolas Superiores de Educação e muito raras as comunicações apresentadas no interior do país. Ainda assim, talvez seja a linha 2 a mais «ruralizada».

A nível internacional (Figura 3), os investigadores do CIE realizam comunicações primeiramente no espaço europeu, nomeadamente em Espanha (todas as linhas), França e outros países francófonos (mais a linha 2, ligada à formação e às identidades, e também a linha 5, no âmbito da educação ambiental) e Inglaterra (sobretudo a linha orientada para as políticas educativas, a linha 1). Os dados obtidos parecem indicar uma participação algo significativa de investigadores vinculados às linhas 1 e 4 em encontros científicos em vários países da Europa Central. Os investigadores da linha 1, que será a mais «globalizada», participam também, em larga escala, em congressos no Brasil. Um dado curioso é que não há colaborações com África (à excepção da África do Sul).

FIGURA 3

Dinâmica da investigação a nível internacional



Incidiremos agora sobre uma outra linha de orientação da nossa reflexão, mais especificamente sobre as influências nacionais e internacionais exercidas, induzidas com base nos autores citados nos artigos analisados, considerados, por isso, estruturantes. Neste âmbito, procedeu-se a uma segunda análise da coluna «bibliografia interpretada» da grelha de análise sobre os textos já desenvolvida pelas díades de investigadores. Interessava agora não a área de trabalho ou tipo de abordagem disciplinar na qual se enquadrava o autor citado, mas sim a proveniência geográfica. Desenvolvemos, pois, um esquema com três anéis, de diferentes tamanhos, sobrepostos. No centro estaria um primeiro nível, correspondente aos autores referenciados bibliograficamente que pertencem à FPCE-UP. No segundo anel (segundo nível) colocámos os autores referenciados que trabalham em Portugal. Esta área foi dividida nas seis maiores cidades portuguesas ao nível da investigação directa ou indirectamente ligada à educação: Porto, Lisboa, Braga, Coimbra, Aveiro e Faro. O nível mais exterior, chamado de terceiro nível, foi reservado para as referências bibliográficas de língua estrangeira. Procedeu-se à divisão desta área em três: uma de matriz anglo-saxónica (autores de países diversos); uma de matriz francófona (autores sobretudo franceses); e ainda uma outra de matriz ibero-americana, na qual estão compreendidos os autores espanhóis e brasileiros.

Os dados obtidos apontam para:

- primeiro nível: neste nível os autores mais referenciados estão ligados ao início da licenciatura na UP e pertenceram às linhas 1 e 2 do CIEE, relativas respectivamente às políticas educativas e à formação e identidade;
- segundo nível: ao nível nacional parece-nos claro que há uma certa tendência para os investigadores das Universidades de Braga, Porto e Lisboa se citarem uns aos outros, havendo inversamente poucas referências bibliográficas de Coimbra, Aveiro e Faro. É excepção à regra o caso de Boaventura Sousa Santos, que embora integrando a Universidade de Coimbra, é o autor mais citado de todos e por todos – note-se, no entanto, que este sociólogo não está vinculado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, mas antes à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra;
- terceiro nível: o preenchimento do terceiro anel, no contexto mais abrangente que são as referências internacionais, indica-nos que há um

certo equilíbrio, tanto no total de autores referenciados, como no número de autores muito citados, entre referências de matriz anglosaxónica (os autores mais citados são Habermas, Giddens, Bernstein, Apple, Schön, Biott e Connell) e referências de matriz francófona (os autores mais referenciados são Bourdieu, Perrenoud, Dubar, Ardoino, Touraine, Crozier e Friedberg e Barbier) – os primeiros, mais próximos das questões das Políticas Educativas e da Sociologia da Educação, os segundos, de modo geral, mais ligados às temáticas da Formação e da Psicossociologia. As referências ibero-americanas estruturantes que existem estão sobretudo ligadas ao Currículo e a Estudos Freirianos.

Não parecem existir, também aqui, diferenças entre as duas possíveis *gerações* anteriormente indiciadas. Note-se, no entanto, mas sem se dar a esta constatação qualquer relevância, que as produções em co-autoria analisadas são geralmente pertença de autores mais jovens, com menor número de trabalhos produzidos. Parece-nos haver uma disposição para que os trabalhos dos autores da *primeira geração*, quando em co-autoria, sejam realizados em conjunto com autores com quem já trabalham há bastante tempo, e esses trabalhos conjuntos verificam-se em áreas consideradas mais antigas e importantes no conjunto das áreas de trabalho do grupo. Interessa, entretanto, realçar que os autores do primeiro grupo da *primeira geração* inspiram efectivamente grande parte dos trabalhos produzidos.

Em termos de grandes tendências, parece-nos, então, poder-se concluir que, a nível nacional, há relações de investigação preferenciais, de uma forma perfeitamente clara, com Lisboa e Braga, e que, a nível internacional, essas relações estão directamente ligadas ao facto de se trabalhar mais numa ou noutra das duas áreas fundamentais de investimento do Grupo: Análise Sociológica das Políticas de Educação ou Psicossociologia da Formação. No primeiro caso há uma maior influência anglo-saxónica, no segundo há uma maior influência francófona.

5. Conclusões

Os resultados apresentados permitem-nos, efectivamente, caracterizar a produção científica no Grupo de Ciências da Educação da UP e fornecer indícios sobre

a dinâmica do processo subjacente ao seu desenvolvimento, nomeadamente através da «falsificação» da hipótese de existência de duas gerações diferentes no que diz respeito à forma, ao conteúdo e à dinâmica da investigação produzida.

Os resultados são claros: na produção científica do Grupo de Ciências da Educação identifica-se um *ethos* central, com função geradora, inspirado por concepções sociocríticas. Esse *ethos*, do ponto de vista do «conteúdo», traduz-se em dois grandes tipos de enfoques: o sociopolítico e o psicossociológico. Os estudos sobre a Formação e a Análise da Escola são (foram) as temáticas de atracção fundamental – não no registo instrumental que caracterizara a investigação em educação em Portugal anteriormente à criação das licenciaturas, mas sim no registo crítico caracterizador do *ethos* básico.

Ethos e enfoques estarão profundamente ligados à fundação do Grupo, pois os autores internos mais citados correspondem exactamente a essas áreas de indagação, as quais, por sua vez, se relacionam com os dois tipos dominantes nas relações internacionais, respectivamente o anglo-saxónico e o francófono. Este *ethos* fundador ter-se-á alimentado através da progressiva «localização» dos percursos académicos dos investigadores: o segundo grupo da *primeira geração* faz doutoramento em Ciências da Educação na FPCE-UP e a *segunda geração* é composta por licenciados e mestres em Ciências da Educação pela FPCE-UP.

A permanência do *ethos* básico, indicando uma identidade específica, não expressa imutabilidade no processo de desenvolvimento da investigação do Grupo. Com efeito, sem rupturas, os conteúdos de investigação sofreram um processo de recomposição, por desagregação (mas numa lógica centrípeta e não centrífuga, como é o caso da Sociologia da Infância), por ressignificação (novos modos de conceptualizar a mesma questão, mas enquanto resultante do desenvolvimento da investigação em educação em geral e da própria transformação dos sistemas de educação – por exemplo, a centração da investigação sobre a Formação: primeiro na própria inovação, depois nos contextos de trabalho e, mais recentemente, nas dinâmicas pessoais e relacionais) ou por alargamento (cujo caso mais evidente é o das populações investigadas – por ordem, as crianças, os adultos, os jovens).

O processo de localização a que nos referimos acima terá assegurado que este processo de desenvolvimento se tivesse processado como tarefa conjunta das gerações e subgrupos envolvidos, fazendo com que, apesar da identifica-

ção de diferenças de base entre as duas gerações, essas diferenças não se repercutam nos produtos da investigação.

As relações preferenciais de investigação nacionais traduzem ainda os dois grandes enfoques e aspectos do seu *ethos* inspirador, ainda que menos centrais; com efeito, as relações electivas com as Universidades do Minho e de Lisboa, por relação com a quase ausência de relações com as Universidades de Coimbra e Algarve, podem espelhar uma investigação mais enquadrada, em termos de disciplinas, pela Sociologia que pela Psicologia.

O facto de o domínio de produção electivo (representando cerca de 2/3 do total), no que concerne à metodologia, dizer respeito à «análise da realidade educativa» (tal como definida a seu tempo) – na forma de políticas, práticas ou discursos – converge ainda para o mesmo *ethos* nuclear e também para a constatação do carácter extenso dos estudos sobre a Formação e a Análise da Escola.

Se, agora com estes resultados, voltarmos a algumas das nossas problemáticas de partida – a da existência, no Grupo, de modos específicos e fortes de pensar e fazer a ciência e a do pressentimento de mudanças na identidade do Grupo –, seremos levado a afirmar que no Grupo de Ciências da Educação da UP a investigação se tem processado efectivamente segundo uma identidade muito forte, de tal modo que as mudanças pressentidas surgem não como rupturas, mas como necessárias ao desenvolvimento e manutenção da mesma identidade. Adoptando um olhar prospectivo, diríamos que esta identidade possui condições para se manter, condições que coincidem com as mesmas que a fizeram emergir. O desenvolvimento continuará, entretanto, a ter lugar, por processos de recomposição (de desagregação, de ressignificação e/ou de alargamento). Mas os dados dão também algumas indicações de que o *ethos* forte que assegura a continuidade e a identidade pode também ser um obstáculo à abertura e, portanto, à diversidade que enriquece os sistemas auto-organizados. A abertura ao diferente pode ser também aqui um passo para o reconhecimento.

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto

E-mail: amelia@fpce.up.pt; rita@fpce.up.pt; fpereira@fpce.up.pt; elisabete@fpce.up.pt; ruteal@fpce.up.pt; carlinda@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- CAMPOS, Bárto Paiva (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-28.
- CORREIA, José Alberto (1993). Licenciatura em Ciências da Educação: Uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- DE BRUYNE, Paul, HERMAN, Jacques, & SHOUTHEETE, Marc (1991). *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: Os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- LATOUR, Bruno (1995). *La science en action: Introduction a la sociologie des sciences* (Collection Folio essais). Paris: Éditions Gallimard.
- LOPES, Amélia *et al.* (2004) Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: Índícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991). *L'analyse du discours: Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- PAULSTON, Rolland (Ed.) (2000) *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. Nova Iorque e Londres: Garland Publishing, Inc.
- PAULSTON, Rolland (2001). Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 203-239.
- SHOTTER, John (1990). Social individuality versus possessive individualism: The sound of silence. In Ian Parker & John Shotter (Eds.), *Deconstructing Social Psychology* (pp. 155-169). Londres: Routledge.
- STOER, Stephen (1998). Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP. In *Ciências da Educação – Profissões e Espaços Sociais* (pp. 281-292). Porto: FPCE-UP.