

# A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## Modelos socioepistemológicos e inserção institucional\*

Guy Berger\*\*

*Defende-se a ideia que o debate epistemológico em torno da investigação educacional tem de ser referenciado às transformações do contexto socioinstitucional onde se insere essa investigação e as próprias práticas educativas.*

*Numa primeira parte contextualiza-se o aparecimento da problemática de modelos de investigação participada encarando-o como um fenómeno relacionado com as profundas transformações que sofreu a inserção social dos docentes e do campo educativo.*

*Numa segunda parte propõe-se uma epistemologia da escuta em oposição à epistemologia do olhar em consequência das características das práticas educativas.*

*E, finalmente, numa terceira parte analisam-se algumas das mais importantes tendências da investigação educacional e realça-se a sua importância enquanto práticas investigativas onde se procura articular o individual e o social e assumir-se a complexidade e multi-dimensionalidade dos fenómenos humanos.*

### Introdução

Não tenho intenção de fazer uma verdadeira conferência sobre investigação em educação, essencialmente por dois motivos. Em primeiro lugar, porque imagino que a maioria de vocês tem grande competência neste domínio e que alguns dos que me convidaram poderiam fazê-la melhor

\* Este artigo resultou da transcrição, tradução e adaptação de uma conferência proferida pelo autor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto a convite do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da responsabilidade de Natércia Pacheco e Manuela Terrasêca. No trabalho de adaptação participou também José Alberto Correia.

Publicado originalmente em 1992 na Revista de Psicologia e de Ciências da Educação (3/4, 23-36).

\*\* Université Paris 8 (Sain Denis/França).

do que eu. Em segundo lugar, porque se quiséssemos trabalhar realmente na investigação em educação, seriam necessárias várias semanas, visto não ser plausível admitir-se que, numa hora, se digam coisas fundamentais sobre investigação em educação.

Gostaria portanto, de imprimir à minha intervenção um tom de conversa. Para isso sugiro que não se coíbam de intervir, pôr questões, fazer comentários ou realçar contradições enquanto eu me exprimo, porque isso dará mais interesse ao nosso encontro, já que também eu tenho vontade de receber coisas, e a posição de conferencista é, no fim de contas, uma posição em detrimento daquele que fala.

Sou professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris VIII (Vincennes) desde 1968, ano em que foi criada. As autoridades francesas mudaram-na frequentemente de local, convencidas de que isso a alteraria nos seus comportamentos.

Se refiro desta forma a minha origem institucional é para levantar um primeiro problema em minha opinião fundamental, que diz respeito à investigação em geral, mas principalmente à investigação em ciências sociais. Refiro-me ao facto de o trabalho de investigação poder ser simultaneamente encarado de duas formas substancialmente distintas. Por um lado, ele pode ser encarado essencialmente como um trabalho crítico, isto é, como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais. Mas, por outro lado, ele pode ser definido como um trabalho de investigação na sua forma positiva, isto é, como um trabalho que pretende enumerar verdades que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e de progresso.

É importante realçar esta dimensão do trabalho de investigação, porque creio que cada vez que se fala em investigação em educação se está num permanente mal-entendido, ou seja, numa espécie de dupla posição, ora crítica, ora de ajuda ao desenvolvimento, de ajuda à tomada de decisão e, algumas vezes, de ajuda às autoridades. Na realidade, se ao investigarmos porque somos funcionários públicos ou porque de qualquer forma somos pagos para o fazer tomarmos posições críticas, traímos de qualquer forma aqueles que financiam a investigação, o que, tanto em França como em Portugal, gera um conjunto de problemas a que não é fácil de fugir e que interferem na forma como conduzimos e nos situamos perante a investigação.

Feita esta observação, que contextualiza a minha intervenção, gostaria de colocar uma questão, quanto a mim fundamental, para situar a investigação em educação. Referenciar-me-ei, essencialmente, à realidade francesa, mas deixo-vos a possibilidade de a «transferirem» para a situação portuguesa, naquilo que vos parecer pertinente.

### **Pressão social para a produção de novos conhecimentos no campo educativo**

Assiste-se hoje, no campo da investigação em educação, ao aparecimento de uma forte pressão social, de uma espécie de pressão permanente, para que sejam produzidos novos conhecimentos,

sejam descobertos novos dispositivos, ao mesmo tempo que se produz uma grande desconfiança, uma recusa quase generalizada de levar a sério os produtos das investigações realizadas.

Em França, como reflexo desta pressão social, verifica-se que desde 1962 – isto é, desde o fim da guerra na Argélia – todas as manifestações que mobilizaram mais de 500 mil manifestantes diziam respeito a questões educativas. Pelo emprego movimentam-se 100 mil pessoas, pela segurança social 30 mil, pela paz no Golfo consegue-se mobilizar 150 mil, mas quando se trata da educação – seja em Maio de 68, ou em 1984 a favor da «escola livre», ou nas manifestações de 1986 e nas que se seguiram à morte de um jovem *beurre*<sup>1</sup>, ou, mais recentemente, nas manifestações relacionadas com os acontecimentos liceais – o número de manifestantes aumenta.

Tem-se a sensação de que a sociedade só se junta, que, de certa forma, ela só é capaz de ir para a rua, quando se trata de questões de educação.

Trata-se de um fenómeno completamente novo e que pode ser datado. Em França, pelo menos, as manifestações relativas a problemas da educação com a envergadura revolucionária que invoquei só se realizaram a partir de 1962 e daí para a frente só a educação é que mobiliza as pessoas.

Existe, portanto, uma espécie de consciência pública incidindo sobre grandes apostas colocadas de uma forma crítica, mas ao mesmo tempo julgo que há uma espécie de desconfiança que penso ter relação com algo que é fundamental para o conjunto das ciências sociais.

É provável que esteja a dizer uma banalidade, interessa no entanto realçá-la.

## Ciências sociais e experiências sociais

Creio que a diferença essencial entre a investigação nas ciências físicas, químicas, biológicas, etc., e a investigação nas ciências sociais não incide apenas nas metodologias utilizadas, mas fundamentalmente na relação que temos com estas ciências, ou melhor, na relação entre elas e a nossa experiência pessoal. Assim, se eu não aprendi o que é a estrutura de um átomo ou a estrutura de uma onda luminosa, se não me ensinaram, ou não fui informado de que existem sistemas a que chamam o «*big bang*» ou mesmo se não me ensinaram que é a Terra que anda à volta do Sol, eu não terei deste conjunto de saberes nenhuma experiência pessoal.

Ora, tudo o que as ciências sociais dizem e fazem reenvia-nos em geral para qualquer coisa de que já temos uma experiência. Mesmo que nunca tenhamos lido Freud, sabemos o que é um sonho, como sei, vagamente, que se a minha namorada não veio ao encontro, é porque não tinha muita vontade de vir. Mesmo que nunca tenha estudado Sociologia, sei perfeitamente que o comportamento de um adolescente é diferente conforme ele seja oriundo de uma classe dominante ou

---

<sup>1</sup> Designação dada pelos franceses a alguém que é de origem magreбина nascido em França.

do proletariado. Mesmo que nunca tenha estudado Economia, tenho algumas ideias sobre o que é o mercado, o que é um sistema de produção, um sistema de distribuição, etc.

A investigação em ciências sociais tende, pois, a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretção de um conjunto de fenômenos que todos nós experienciamos. A mãe ou o pai, o patrão com um aprendiz, o irmão ou a irmã mais velha de uma outra criança, ou mesmo os agentes policiais, têm consciência do significado de um certo número de gestos e de actuações educativas, que os leva a «sentirem-se», de qualquer forma, como especialistas em Ciências da Educação. É este um dos motivos porque a investigação nestas ciências surge sempre como uma certa formalização dum saber tendencialmente já constituído que gera uma relação simultaneamente de expectativa e de rejeição.

Um economista que, num município, procura explicar ao presidente da Câmara algumas das leis da economia, ou um investigador em Ciências da Educação que, numa escola, faz um discurso sobre o que o professor faz, com um ar de saber mais sobre a prática deste do que aquilo que a sua experiência pessoal lhe diz, induzem sempre uma situação vivenciada como conflituosa.

## **Modelos de abordagem nas ciências sociais**

Pode admitir-se a existência de dois modelos globais de abordagem do saber no domínio das ciências sociais, em geral, e no domínio das Ciências da Educação em particular.

O primeiro modelo é tributário do modelo dominante das ciências físicas, das ciências naturais. Situamo-nos numa posição de alguém capaz de saber o que os outros não sabem sobre a sua própria prática, produzindo um olhar exterior sobre comportamentos considerados como cegos e desprovidos de saber sobre eles próprios. É, de qualquer forma, esta a posição, por exemplo, de Bourdieu, que, quando analisa *habitus* dos grupos sociais, afirma que o que o caracteriza é o facto de esse grupo social não saber que o tem, cabendo ao sociólogo descobri-lo.

No segundo modelo admite-se, pelo contrário, que a tarefa do investigador, a tarefa de construção do saber, é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores. Para darmos um exemplo extremo, apontaríamos o discurso da etnometodologia onde se considera que o verdadeiro sociólogo é o cidadão, que o verdadeiro educador é o professor, o orientador, o pai de família, e que o trabalho do sociólogo profissional face ao sociólogo a que chamaremos profano é, de certo modo, ajudá-lo a clarificar, a dar conta – este termo de dar conta é bastante forte – daquilo a que Garfinkel chama os etnométodos, ou seja, das práticas sociais que são, elas próprias saberes sobre a sociedade. O papel das ciências sociais e, em particular, o das Ciências da Educação seria, em última análise, o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber...

A caracterização breve que fizemos destes dois modelos remete-nos, pois, para um conjunto de questões incidindo sobre a ambiguidade do trabalho de investigação, nomeadamente sobre a ambiguidade das relações que este trabalho mantém com o trabalho dos outros. Será que, enquanto investigadores, nos situamos numa relação de ajuda, num processo reflexivo com outros actores, visando evidenciar o que é fundamental na sua prática? Ou será que, pelo contrário, nos definimos como investigadores do tipo dos investigadores das ciências positivas, que consideram os práticos como objectos de estudo e, conseqüentemente, desenvolvem sobre eles um saber que supostamente eles desconhecem?

Ora, o aparecimento dos práticos-investigadores e o desenvolvimento da investigação tanto em França, como em Portugal ou nos Estados Unidos, é um fenómeno que, tendo implicações práticas, metodológicas e epistemológicas, tem fundamentalmente um significado social. O problema da participação na investigação, da produção da investigação corresponde de facto a uma revolta de uma espécie de classe média no domínio das práticas sociais que se recusa a ver elaborar à sua margem um saber que a esmaga, que a trata como objecto, e que, em consequência desta revolta, procura transformar-se em investigadora de si própria.

Tendo-se desenvolvido quer no seio dos trabalhadores sociais, quer entre os enfermeiros, quer entre os professores, este fenómeno tende a tornar-se num verdadeiro desafio para a investigação. Um desafio onde intervém também um terceiro parceiro – o poder político – que procura jogar o papel de árbitro entre as duas partes definindo, os papéis de quem sabe e de quem tem direito ao produto do conhecimento.

O confronto entre os dois modelos atrás descritos não é, pois, apenas um confronto entre dois processos de produção de conhecimentos. Para a sua compreensão, torna-se imprescindível saber-se em que medida esta produção interfere na forma como esta nova classe média que sofreu transformações importantes procura tomar o poder sobre si própria.

Tomemos, com efeito, e a título de exemplo o caso da enfermagem que me parece ser típico.

Uma enfermeira, e digo enfermeira deliberadamente no feminino, era na maior parte dos países uma rapariga saída da pequena burguesia ou mesmo das classes populares, que terminava os seus estudos ao nível da escola média por volta dos 15, 16 anos, fazia uma formação e ia trabalhar com médicos, que em geral eram homens, saídos da burguesia ou mesmo das camadas mais altas e que faziam sete ou dez anos de estudos após o *bac*<sup>2</sup>. Neste contexto era, do ponto de vista sociológico, um fenómeno perfeitamente explicável o facto de estas enfermeiras aceitarem ser as executoras das prescrições produzidas pelos «machos» burgueses e sabedores, pelos médicos. Ora, a profissão de enfermeiro sofreu importantes transformações. Em parte como consequência da crise económica, ela masculinizou-se, ao mesmo tempo que a profissão médica, em particular nos hospitais, se feminizou. Para além disso, as enfermeiras geralmente acabam os seus estudos secundá-

<sup>2</sup> *Bac* = *bachelauréat*, nível de estudos correspondente ao 12º ano.

rios, por vezes começam mesmo estudos superiores, e fazem uma formação de enfermagem de dois ou três anos. No caso francês, estas enfermeiras frequentam, para além do *bac*, mais cinco anos de escolaridade, enquanto que os médicos frequentam mais sete anos.

É evidente que perante a atenuação dos símbolos sociais distintivos da profissão de enfermeiro e da profissão de médico, se torna insuportável que os primeiros aceitem ser meros executantes das prescrições dos médicos.

No ensino passa-se uma situação semelhante. O nível de formação de um professor, o nível de formação de um prático, cada vez mais é o universitário ou pós-secundário; ou seja, em termos de duração e estatuto, um professor passa por formações semelhantes às daqueles que se arrogam o poder de serem investigadores e sabedores. Não pode, pois, deixar de ser contestado o poder, quer directo quer através das instituições, que estes procuram exercer sobre aqueles que ensinam.

Os modelos de investigação em ciências sociais constituem-se, pois, como modalidades diferenciadas destas se relacionarem com o público e de se integrarem numa espécie de batalha que se trava entre um saber já pré-construído e um saber erudito. O aparecimento de um «saber profano» que se contrapõe a um «saber erudito» resulta de importantes transformações sociais que se traduzem por uma «redução da distância» entre os que sabem e os que agem e, consequentemente, pelo acentuar da luta em torno da posse da produção do saber e do reconhecimento do saber que se possui<sup>3</sup>. É neste contexto que se deve entender a grande importância atribuída às questões metodológicas, já que é em torno delas que a investigação procura proteger-se e elas parecem constituir a única maneira de distinguir o investigador do prático. O domínio dos métodos ganhou pois uma espécie de valor, uma espécie de sobreavaliação, porque, como diria Bourdieu, ele é um instrumento de distinção entre o investigador e as pessoas sobre as quais ele investiga.

## **A investigação, o Estado e o público**

Particularmente importante no caso da investigação em educação e nos países que, como Portugal e França, têm a velha tradição de estarem dependentes do ensino público, ou seja, têm o hábito de considerarem o ensino público como essencial em detrimento dos diferentes ensinos privados, o segundo conjunto de observações que interessava fazer incide sobre a natureza das relações que se estabelecem com aqueles que decidem.

---

<sup>3</sup> No campo da educação este fenómeno tem-se traduzido nomeadamente pelo facto de a produção didáctica tender a ser mais profícua entre os professores que agem no terreno do que nas instituições universitárias. É neste domínio, efectivamente, que os professores se sentem mais seguros e podem afirmar a sua competência face aos «discursos» universitários e dos centros de pesquisa que lhes parecem falaciosos.

Uma das características mais importantes da investigação em Ciências da Educação é o facto de ela ser construída para se dirigir em primeiro lugar para aqueles que têm o poder de decidir, dado que ela só poderá tornar-se operatória se estiver ligada a um sistema institucional que a transforme em instruções oficiais, normas, programas ou em sistemas de formação. Estabelece-se assim uma relação muito próxima e forte entre os sistemas de investigação em educação e o aparelho de Estado que a distingue da investigação de outras ciências sociais, como a Sociologia e a Psicologia, e das ciências físicas. Com efeito, praticamente, não conheço nenhum colóquio científico, no domínio educativo, que não conte com a participação de pelo menos um representante do Ministério, ao contrário do que se passa nos colóquios de físicos, sociólogos ou especialistas de Bioquímica.

Embora exagerando um pouco, creio não me afastar completamente da verdade se afirmar que a investigação em educação mantém uma relação extremamente forte com o aparelho de Estado. A importância desta relação pode explicar-se pelo facto de ela não se poder apoiar noutros grupos sociais ou económicos.

Se analisarmos, com efeito, a forma como por exemplo se divulga o conhecimento no domínio da Medicina, verificamos que, tanto em termos de divulgação dos «saberes fundamentais», como de divulgação dos «saberes instrumentalizados», ou dos saberes-fazer, os laboratórios farmacêuticos, ou seja, outras estruturas económicas que não as estatais, desempenham um papel fundamental. Eles têm interesse em retomar as produções da investigação para produzirem tecnologias de acção, razão pela qual a investigação tanto em Física, como em Biologia ou Agronomia, embora estabeleça relações com o Estado, também as estabelece com sistemas económicos e industriais, que tendo, num certo sentido, todo o interesse em ignorá-la, têm também todo o interesse em a reutilizar e revalorizar. Dir-se-ia que as empresas, sejam elas de produção agrícola ou industrial, têm um conjunto de expectativas relativamente ao produto desta investigação.

A relação quase pura e directa que os investigadores em educação têm com os decisores ministeriais, começa a sofrer algumas transformações, ou, melhor, começam a desenhar-se mudanças nestas relações que se traduzem por um maior envolvimento, por um aumento do compromisso tanto com a sociedade pública como com a sociedade civil. Este fenómeno é particularmente visível nos domínios da introdução das novas tecnologias no ensino e da formação profissional.

Talvez uma das grandes diferenças entre as práticas desenvolvidas nestes domínios e o conjunto das restantes práticas educativas resida no facto de a sua continuidade não estar dependente apenas dos aparelhos de Estado e dos sistemas de opinião pública, mas também de um conjunto de forças sociais, de forças sociais reais, que não se confundem com os sistemas públicos e os sistemas ideológicos e que desempenham também um papel importante na investigação aí desenvolvida.

É, pois, singular a forma como a investigação em educação se insere no sistema socioeconó-

mico. O facto de ela se dirigir essencialmente à opinião pública em geral ou ao poder político (mesmo quando pretende contestá-lo) induz uma certa estrutura no próprio discurso científico<sup>4</sup>.

Mas, a grande transformação que se produz actualmente na investigação em educação, talvez não seja uma mudança da investigação, mas a sua descentralização e o aumento da importância adquirida pela escola. Em consequência destas transformações produzem-se novos tipos de regulação que tendem a relacionar directamente o investigador com o prático introduzindo modificações quer na linguagem, quer nas características, quer nos conteúdos das investigações desenvolvidas. Em França, e creio que em Portugal também, as mudanças dos modos de funcionamento dos aparelhos de Estado têm consequências espantosas na forma como se concebe a investigação em educação.

Uma última consideração sobre a especificidade da inserção sociológica da investigação em educação deriva do facto de serem os professores aqueles que, maioritariamente, podem vir a interessar-se por aquilo que se faz e por aquilo que se escreve neste domínio.

O que parece ser característico do mundo dos professores é o facto de eles terem um estatuto profissional forte, geralmente o estatuto de um funcionário público que contrasta com uma definição profissional frágil, se entendermos por definição profissional o conjunto de conhecimentos específicos (saberes-fazer) e de gestos profissionais que caracterizam o grupo enquanto grupo profissional. O estatuto tende, no entanto, a autonomizar-se relativamente ao trabalho realizado: um professor não deixa de o ser mesmo que exerça muito mal a sua profissão, ou seja, o facto de ser um mau professor (utilizo este termo de uma forma vaga) não muda em nada o seu estatuto já que, em princípio, ele não será demitido por isso nem progredirá mais lentamente na carreira. Ora, se a investigação em educação é uma investigação que só pode incidir sobre a profissão do professor, sempre que ela produz novos conhecimentos ou chega a resultados tende a fragilizar o estatuto do professor.

Creio que um dos paradoxos da situação educativa é que, num certo sentido, a investigação é recebida de forma muito ambivalente no mundo dos professores, porque, por um lado, ela tende a fragilizar o seu estatuto e, por outro, pode contribuir para a definição da profissão. Em minha opinião, um dos maiores problemas – mas sei que na Universidade do Porto trabalham sobre isso – é que se está a construir uma nova identidade profissional dos professores que não se define pelo seu estatuto, mas através de um efectivo profissionalismo, isto é, através dos saberes e operações específicas que permitiriam caracterizá-los.

Embora tenhamos consciência de que aquilo que dissemos sobre a inserção social da investigação em educação é parcial e discutível, procuramos evidenciar que não se pode falar de investi-

---

<sup>4</sup> Gosto de dizer, de uma forma um pouco simplista, que em França, a investigação em educação foi teórica porque era central, dirigia-se ao centro, e era central porque era teórica. O discurso de Bourdieu, para dar exemplo, não se dirige aos práticos ou, se se lhes dirige, é para funcionar como ideologista, e funcionando como ideologia pode dirigir-se aos decisores políticos.



gação se não se procurar compreender onde é que ela se insere, como é que ela é percebida e representada, a que tipos de valores sociais ela se veicula num dado universo social.

## **A identidade da investigação em educação**

Procurarei agora referir-me à problemática interna da investigação em educação para evidenciar outras das suas características.

A primeira e a mais evidente distinção que interessa fazer é aquela a que o mundo universitário é particularmente sensível é aquela que se estabelece entre investigação sobre educação e investigação em Ciências da Educação.

A investigação sobre educação é constituída por um conjunto disperso de práticas investigativas e de conhecimentos. Os médicos, por exemplo, fazem de qualquer forma investigação em educação quando realizam trabalhos sobre os problemas do sono, da aprendizagem ou da terapia e tratamento de indivíduos com dificuldades. Também os informáticos realizam investigação em educação quando produzem programas lógicos. Há pouco referi Bourdieu que, enquanto sociólogo, não aceitaria que se dissesse que realizava investigação em Ciências da Educação.

A investigação em Ciências da Educação desenvolve-se num pequeno gueto universitário que se define em função da universidade e que, de qualquer forma, ao mesmo tempo que procura distinguir-se e dotar-se de uma identidade, só subsiste porque existem todos aqueles que fazem investigação sobre educação.

O problema da identidade da investigação em educação, que tem consequências importantes na definição das Ciências da Educação, atravessa todo este dispositivo de investigação. Na realidade, quando procuramos definir as Ciências da Educação fazemo-lo, em geral, a partir das disciplinas, ou seja, a partir de uma investigação que integra o conjunto de trabalhos desenvolvidos a partir de quadros disciplinares reconhecidos, como a Economia, a Sociologia, a Psicologia, certas especializações da Biologia, etc. A investigação sobre educação integra pois o conjunto de trabalhos produzidos a partir destas disciplinas, a partir dos conceitos, metodologias e campos teóricos por elas definidos. Sabemos bem a influência que teve a Economia e a Teoria do Capital Humano no desenvolvimento de um conjunto de trabalhos respeitantes, por exemplo, à formação profissional. Em última análise, esta investigação constrói-se na aplicação de contribuições de uma disciplina ao estudo das práticas desenvolvidas num campo social definido, razão pela qual as Ciências da Educação aparecem como tecnologias. Trata-se de tecnologias específicas ligadas à Economia, Sociologia ou Psicologia, ou a outros tipos de aparelhos científicos que se exprimem e objectivam em aparelhos sociais e materiais que definem o campo das práticas que lhe são característicos. Sociólogos como Bourdieu, Boudon ou Touraine (que terão equivalentes aqui, em Portugal), bem como determinados psicólogos cognitivistas ou certos psicanalistas, fazem investigação *sobre edu-*

cação. A educação constitui o seu campo de análise a partir do qual vão produzir um conjunto de conhecimentos e de saberes mais ou menos operatórios.

Para além daqueles que fazem *investigação sobre educação*, existem outros, entre os quais eu me incluo, que dizem que o seu trabalho é em Ciências da Educação e que afirmarão fazerem *investigação em educação*. Eles fazem-na não a partir de um saber constituído do exterior, mas porque pertencem a este universo que é simultaneamente o seu objecto, o seu sistema de pertença, ao mesmo tempo que se constitui como o sistema de finalidades a que se ligam: a sua dependência institucional.

A investigação em Ciências da Educação, a investigação em educação está assim menos dependente das disciplinas já constituídas e define o seu objecto a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao acto educativo, sejam elas práticas familiares, práticas de ensino ou práticas institucionais.

Para além desta distinção entre investigação *sobre* educação e investigação *em* educação, interessava proceder a outro tipo de distinções.

Se lermos os textos produzidos em França pelo Ministério da Educação, verificamos que eles já quase não falam de Psicologia, de Sociologia ou de Economia da Educação, mas procuram estabelecer uma distinção entre análises macroeducativas e análises microeducativas. Esta distinção, cada vez mais dominante, parece ser inclusivamente seguida nos bacharelatos e nas licenciaturas em Ciências da Educação.

Existe, pois, uma tendência para definir as Ciências da Educação já não por referência a campos teóricos, mas através de dois tipos de relação com a prática: relativamente às práticas imediatas dos actores (na relação do pedagogo ou do formador com o formando, na relação entre educador e educando, naquelas que num estabelecimento determinado, numa classe determinada e num momento determinado se estabelecem com um objecto determinado), ou, pelo contrário, relativamente às práticas macrosociais. Nesta noção de macro incluem-se, por exemplo, tanto a investigação psicológica, vista como universal, como a Psicologia Cognitiva, que será definida como tão macroeducativa como a Macrosociologia de Bourdieu ou de Boudon.

A abordagem clínica de um psicanalista, pelo contrário, será definida como microeducativa, situando-se ao mesmo nível que, por exemplo, a análise das interacções numa sala de aula, das interacções entre dois indivíduos ou a análise do que se passa num estabelecimento aqui e agora. Penso ser muito importante ter em conta desta evolução que, em última análise, consiste em afirmar que as Ciências da Educação têm um sentido na medida em que as podemos situar por referência a diferentes níveis de práticas sociais. A «entrada» para as Ciências da Educação já não se faria através da Psicologia, Sociologia ou Medicina, mas pelo tipo de objecto de análise escolhido.

Ao mesmo tempo que redefine o sistema de referência das Ciências da Educação, esta tendência levanta um outro problema, que todos sentimos de forma intensa. Referimo-nos ao facto de que se o nosso objecto é uma prática – seja ele uma prática de Estado, a prática de dois actores

individuais ou mesmo a prática de um indivíduo isolado –, então a investigação em educação arrisca a transformar-se numa praxiologia, isto é, não uma investigação que produz conhecimentos no sentido clássico do termo, mas uma investigação que produz conhecimentos sobre um certo tipo de acções. Resulta daqui um outro tipo de ameaças para as Ciências da Educação.

Recorde-se que o primeiro tipo de ameaças resultava da tendência para a sua dissolução em disciplinas. Ora, quando se coloca o problema ao nível das práticas, creio que se torna muito difícil distinguir o que é da ordem da pesquisa do que é da ordem do estudo ou da produção de conhecimentos visando a tomada de decisões por parte de actores, que tanto podem ser práticos no terreno, como ministros.

O problema é o de se saber onde se situa exactamente a investigação por referência a uma atitude de se estar em investigação, que é uma atitude característica do prático e do educador. Este, com efeito, seja ele pai ou mãe de família, professor ou formador de adultos, não se limita a aplicar de forma reprodutora um certo número de procedimentos, de mecanismos recebidos uma vez por todas, mas é também, em certo sentido, um produtor de mudanças, inovações, etc. É, por exemplo, muito difícil distinguir investigação do estudo – quanto mais não seja pelas razões que já invoquei, quando falei das relações com o Estado e com os poderes públicos –, pois muito facilmente o investigador em educação se transforma em perito, em consultor, intervindo na escola e implicando-se, nomeadamente, na investigação-acção. Ele tende a afirmar-se simultaneamente como consultor e investigador do grupo em actividade.

Um outro problema com que se debate a investigação em educação diz respeito à sua pureza. Esta referência justifica-se pela importância que no campo científico é atribuída a esta problemática. Não é, com efeito, obra do acaso a distinção que se estabelece entre as ciências puras e ciências aplicadas, onde estas se consideram como impuras por se «misturarem» com problemas sociais. A noção de pureza da ciência remete-nos, pois, simultaneamente para a ideia de conhecimento que não depende de expectativas e efeitos sociais e para a ideia de pureza disciplinar, isto é, para a exigência de que a escolha de um corpo de postulados e de métodos específicos a cada objecto não seja «poluída» ou «alterada» por noções e conceitos «exteriores».

De acordo com esta definição, pode afirmar-se que *em* educação não há investigação pura. Em primeiro lugar, porque na investigação *em* educação, ao contrário da investigação *sobre* a educação, nunca nos encontramos num processo exigindo a escolha de um só referente disciplinar, como por exemplo o referente económico ou sociológico. Em segundo lugar, porque ela nunca se desenvolve num processo independente dos sistemas de valores e de acção dos actores intervenientes numa prática educativa. Esta dupla mestiçagem da investigação *em* educação levanta necessariamente o problema da definição do estatuto dos conhecimentos produzidos, sendo este problema tanto mais importante quanto sabemos que estes conhecimentos se não assemelham aos conhecimentos científicos tradicionais, dado não serem cumulativos. Há, evidentemente, conhecimentos e dispositivos que nos ajudam a compreender, que nos permitem explicar e que se

apoiam sobre sistemas de validação, mas sabemos bem que, frequentemente, quando se produz um novo conhecimento, muda-se de sistema de referência. Não podemos, por exemplo, adicionar os conhecimentos que seriam produzidos a partir de uma determinada metodologia do ensino do Inglês e juntá-los com um simples sinal de «+» a considerações resultantes da gramática generativa. No fundo, como a nossa experiência nos mostra constantemente, um determinado conhecimento tem sentido quando integrado num determinado sistema de referências, razão pela qual na investigação *em* educação nos encontramos frequentemente numa espécie de relação de oposição de conhecimentos com conhecimentos que não são adicionáveis.

A importância deste fenómeno não é tão evidente no domínio das chamadas ciências duras, tão-pouco no domínio de uma ciência tão impura como a Medicina. O progresso destas, com efeito, parece construir-se através da acumulação de saberes, embora, como refere Kuhn, a mudança de paradigmas desempenhe um papel importante. No campo da Medicina, por exemplo, embora a Medicina orgânica se tenda a opor à Medicina tradicional e tenda a ser contestada pelo aparecimento da psicossomática (que se traduz por um «regresso» às chamadas medicinas «leves»), a verdade é que, mesmo nestes casos, existem fenómenos de acumulação de conhecimentos.

Ora, a partir do momento em que nos damos conta de que tudo o que produzimos como conhecimento está intimamente ligado aos instrumentos utilizados e que, em certo sentido, os conhecimentos produzidos são resultantes da abordagem utilizada, então os conhecimentos nunca podem ser considerados como evidências, como verdades.

Para mostrar a amplitude deste problema, vou socorrer-me de um exemplo muito preciso.

Em França desenvolve-se actualmente um debate muito importante sobre o ensino e aprendizagem da leitura onde se confrontam dois modelos. Por um lado, encontramos os defensores de um modelo de leitura a que poderíamos chamar tradicional, isto é, os defensores de um sistema de leitura que assenta na capacidade que um sujeito tem de transformar um grafema num fonema, através de um sistema de oralização, utilizando, em seguida, métodos alfabéticos, silábicos, ou globais. Este modelo opõe-se a uma escola representada em França, principalmente, por Foucambert, que insiste no facto de a leitura se realizar, de alguma forma, através da oralização de signos gráficos, sendo, portanto, imediatamente leitura do sentido. Se ler é ler o sentido dos signos, então, a passagem pela oralização pode constituir um obstáculo à leitura, um retardamento da sua aprendizagem que pode provocar um conjunto de dificuldades. O que é interessante neste debate é que a leitura nunca é encarada como uma prática natural, mas como uma prática ensinada, e que, quando analisamos os dispositivos e resultados experimentais produzidos pelas duas escolas, damos-nos conta de que eles confirmam sempre as teorias dos seus defensores. Se fundamento a leitura na oralização, constato que há uma correlação permanente entre o facto de saber ler e a capacidade de discriminar sons, razão pela qual se afirma ser a discriminação sonora a condicionar a capacidade de leitura. Mas, se analiso as experiências feitas pela «escola de Foucambert», constato que há uma forte correlação entre a capacidade de «ballayage» visual e,

portanto, da velocidade de percurso perceptivo de um certo número de signos e a capacidade de leitura, o que permite admitir que estas duas operações se desenvolvem simultaneamente.

Não vamos aprofundar esta questão, porque a leitura constituiu apenas um pretexto para mostrar até que ponto os tipos de conhecimentos que podemos produzir são sempre conhecimentos situados, fazendo parte de totalidades teóricas, por vezes práticas, éticas, etc., que fazem com que a confrontação dos resultados da pesquisa seja, muitas vezes, e mesmo na maioria das vezes, uma confrontação de visões do mundo e de concepções de educação e não um confronto de resultados. Creio que nos confrontamos com um problema extremamente complexo, responsável pelo facto de os debates em Ciências da Educação não serem, muitas vezes, debates que ponham em relação conhecimentos, de tal forma que um novo conhecimento infirme um outro, de modo progressivo. A problemática da falsificação de Popper parece funcionar bastante mal no campo das Ciências da Educação, onde se está mais próximo daquilo que Popper designa por ideologias, isto é, de conjuntos coerentes, que se podem opor a outros conjuntos também eles coerentes, mas entre os quais não se pode cruzar as coerências.

De resto, uma coisa que me choca é que, sempre que se debate a educação, não há grande diferença entre a forma como a debatem os investigadores e como a debatem os professores, os educadores ou o homem da rua. Ao fim de algum tempo, damo-nos conta de que se argumenta, de opinião em opinião, de visão do mundo em visão do mundo, e não opondo o conhecimento à ignorância, os factos comprovados aos factos discutíveis.

Esta situação não nos deve, no entanto, conduzir a retirar conclusões demasiado pessimistas sobre a investigação em educação. Ela constitui um indício importante de um conjunto de problemáticas quase inevitáveis e incontornáveis pelas quais toda a pesquisa em educação não pode deixar de passar. Vejamos algumas delas.

### ***Da epistemologia da explicação à epistemologia da implicação***

A primeira problemática que gostaria de assinalar é uma consequência do facto de em educação não ser possível falar em investigação sem nos referirmos a esse dispositivo de pesquisa que é constituído pelo próprio investigador. A investigação em educação não se reduz à questão dos métodos e exige um trabalho sério sobre a questão da *implicação* entendida não no sentido estrito do comprometimento, isto é, do desejo ou da vontade de produzir um determinado conhecimento ou de defender determinada legitimidade, mas resultante do facto de em educação nos envolvermos simultaneamente numa implicação a que alguns chamam libidinal (há o desejo de educar, o desejo frente ao outro, que nos remói) numa implicação de tipo institucional (onde e quando se faz a investigação, a partir de que perspectiva é desenvolvida) e, evidentemente, numa implicação nas próprias metodologias utilizadas.

A problemática da implicação é desenvolvida de uma forma particularmente aprofundada e inovadora pelo etnopsiquiatra Georges Devereux. Ele mostra como em toda a investigação que se desenvolve no domínio daquilo a que ele designa por ciência do comportamento, e que de uma forma mais global abrange o domínio das ciências antropossociais, uma das funções desempenhadas pelas metodologias<sup>5</sup> (que integram desde a grelha de observação de aulas, passando pelo inquérito por questionário e respectivo tratamento estatístico) é, precisamente, a de construir uma aparelhagem que vai, ao mesmo tempo, proteger o investigador do *transfert* que o outro faz sobre ele. O «objecto observado» não é, de facto, apenas um objecto que se deixa observar ou que responde às questões, mas que ao responder a uma sondagem sobre o óleo alimentar ou sobre as senhas do metro responde perguntando-se antes de mais «O que é que ele quer que eu diga?», isto é, o objecto observado pode potencialmente interpelar o observador acerca do próprio processo de observação. A resposta que ele dá é sempre uma interpretação da resposta esperada, o que faz com que ele aceite essa resposta ou a conteste, razão pela qual ela não é apenas a expressão de uma opinião ou de uma interpretação.

Devereux chama a atenção para o facto de a metodologia utilizada num trabalho de investigação, ao mesmo tempo que protege o investigador do *transfert*, ter sobretudo por função protegê-lo do *contra-transfert*, isto é, da forma como ele reage através de rejeições, aceitações, satisfações ou angústias quando o objecto de investigação o interpela. Os instrumentos de investigação, mesmo quando são de tipo quantitativo, vão de qualquer forma criar uma relação de distanciação que o protege contra essa espécie de dupla relação que ele mantém com o objecto, seja ele um animal ou um sujeito humano, em situação de aprendizagem. Ao mesmo tempo que se constituem num sistema de protecção, estes instrumentos são simultaneamente um sistema de deformação da relação do investigador com o objecto educativo, isto é, do *transfert* e *contra-transfert* que se estabelece na relação entre dois sujeitos. Aniquila-se, portanto, o reconhecimento de que o meu objecto é um sujeito, um sujeito que me fala e a quem eu falo, é alguém que produz um certo número de contra reacções da minha parte e que reage frente a mim, isto é, no fundo, aniquila-se aquilo que deveria ser analisado enquanto objecto da prática educativa. É também do *transfert* e *contra-transfert* que eu me protejo quando utilizo uma aparelhagem metodológica fechada, tal como o psicanalista que, ao cortar a sessão ao final de 45 minutos, ou posicionando o divã de forma a não olhar para o paciente, cria um dispositivo de protecção do sujeito, limitando-o num dado quadro material, temporal e económico definido para a situação analítica. A implicação não é, pois, «exterior» à investigação, mas um dos seus elementos constitutivos que deve ser trabalhado como tal.

<sup>5</sup> Quer se trate da grelha com que observamos uma aula, do «espelho transparente» ou de um inquérito por questionário e respectivo tratamento estatístico, etc.

### ***Da epistemologia do olhar à epistemologia da escuta***

Um segundo aspecto que gostaria de focar é o facto de, por definição, o objecto da investigação em educação ser sempre um processo caracterizado pela sua temporalidade. Quer incida numa aprendizagem, num percurso individual retirado de uma história de vida ou das interacções estabelecidas num grupo, o nosso objecto inscreve-se sempre numa «ordem temporal». Esta temporalidade permite-nos evidenciar estarmos perante um tipo de epistemologia que designarei com o título de *epistemologia da escuta*.

O que caracteriza a maior parte das metodologias utilizadas na ciência, nomeadamente as que se inscrevem em modelos hipotéticos-dedutivos ou em processos de verificação de sistemas de hipóteses, é que elas se inscrevem num quadro espacial onde o domínio da situação pertence, essencialmente, àquele que está em posição de investigar, observar, inspeccionar. Vejamos um exemplo simples: quando entro nesta sala e procuro tomar conhecimento dela, esta tomada de conhecimento está totalmente à minha disposição – posso olhar o grupo que vocês constituem, indo da direita para a esquerda, posso aproximar-me de vós para ver melhor um ou outro rosto, afastar-me para ter uma visão panorâmica, posso fixar um entre vós, e depois um outro, numa ordem que é a ordem das minhas operações de cognição e que constitui, de certa forma, o dispositivo de conhecimento que eu utilizo numa actividade de inspecção. Nesta relação de conhecimento, que se inscreve numa *epistemologia do olhar*, é evidente que o sujeito é aquele que olha, sendo o objecto aquele que é visto. Há, de resto, belos textos de Sartre, no seu livro *L'Être et le Néant*, sobre o problema do «*Voyeur*» (o mirone) e do «*Voyeur-vu*» (o mirone observado) que se torna no objecto daquele que o vê, naquilo a que Sartre chama «*néantisation*», anulação.

Quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornámos sensíveis. Trata-se de uma ordem que não é produzida por aquele que escuta, que ele não domina, de uma ordem irreversível que o faz assistir ao desenvolvimento progressivo de um conjunto de acontecimentos. Um exemplo simples permite-nos evidenciar as diferenças entre a escuta e a observação. Podemos, por exemplo, escutar ou observar o desenvolvimento de um bebé. Na escuta não é tanto o som que é importante, mas mais a forma de nos relacionarmos com a realidade. Não é a mesma coisa elaborar um dispositivo experimental com a intenção de, por exemplo, «inspeccionar» a motricidade do bebé ou de numa atitude de escuta o observar na frescura contínua dos seus gestos, preso a uma temporalidade que não domino.

O que se passa na escuta pode ser evidenciado pela situação em que nos encontramos agora. O sujeito sou eu, aquele que fala, enquanto que vocês, numa posição de escuta, se envolvem numa relação de conhecimento e de investigação que não é uma relação de um sujeito conhecedor perante um objecto conhecido, mas o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o

objecto do conhecimento. Na relação analítica, na relação de entrevista, ou, de uma forma ainda mais evidente, no encontro de dois indivíduos, esta relação é particularmente clara. No fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos. Aquele que escuta também está presente na escuta e, mesmo quando pode gravar um discurso e escutá-lo no gravador, ele está sempre presente face a alguém.

É evidente que há uma diferença muito profunda, em termos epistemológicos, entre o modelo da *epistemologia do olhar* e por exemplo a análise etnográfica, que é um procedimento dinâmico, sobretudo entre os etnometodólogos que procuram compreender como os outros produzem o sentido, produzem as práticas e os gestos. A *epistemologia do olhar* vai procurar os seus instrumentos ao domínio das chamadas ciências positivas que se fundamentam na ideia de que o objecto não é reconhecido como sujeito.

Se nos interrogarmos sobre a especificidade da investigação em educação, entendida como pesquisa que incide e é construída numa relação com o sujeito, verificamos que uma reflexão em torno daquilo que esboçamos como sendo uma *epistemologia da escuta* é fundamental para a definição da sua diferença, para a distinguirmos dos modelos, mais clássicos, dos modelos da observação.

### ***Da epistemologia da objectividade à epistemologia do sentido***

O terceiro aspecto cuja importância interessava realçar está intimamente ligado à noção de *situação*. Seja qual for o objecto sobre o qual se trabalha – uma operação cognitiva, a relação mãe/filho, um processo de transformação de atitudes e de condutas – não é possível aprendê-lo senão através destas *coisas* (utilizo deliberadamente este termo) que designamos por *situações*. Se me encontro perante um conjunto mais ou menos articulado de acontecimentos onde estão sujeitos e actores reagindo uns com os outros e que estabelecem interacções com elementos contextuais, se uma situação educativa se desenvolve tanto no tempo como no espaço e se, simultaneamente, o que a caracteriza é o facto de ela não ser só o que se me dá a mim a ouvir ou a ver, mas tem também um sentido para aqueles que nela estão envolvidos, então, o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu próprio seja capaz de lhe dar sentido. Não posso, por exemplo, analisar uma formação profissional sem trabalhar ao mesmo tempo sobre o sentido que esta formação tem para aqueles que se formam, para aqueles que os formam, para os que os vão empregar ou para aqueles que financiam a formação. Embora possa não constituir o meu objecto, este sentido é um elemento fundamental da situação que estou a analisar. Tenho sempre de completar ou de mediatizar a minha abordagem com as significações que lhe dão os



actores e que deverão ser apreendidas, pois elas são elementos constitutivos de todas as situações educativas, sejam elas complexas ou aparentemente mais simples. O objecto das Ciências da Educação é, com efeito, repleto de complexidade. Uma complexidade que não se confunde com qualquer coisa de complicado, com qualquer coisa que, a curto ou médio prazo, espero vir a desdobrar em elementos simples, mas uma complexidade radical, uma complexidade primeira, como a descreve Edgar Morin e que é irreduzível a todas as análises parcelares que eu dela possa fazer. O objecto das Ciências da Educação caracteriza-se, de facto, pela multidimensionalidade.

Embora com prudência já que é sempre possível um retrocesso, pode admitir-se que as Ciências da Educação, depois das tentativas de se definirem a partir das disciplinas, vivem hoje uma situação que não é de retorno, mas talvez de regresso ao que poderíamos considerar como uma fenomenologia entendida como uma tentativa de descrever o fenómeno educativo de uma forma mais modesta, mas o mais rica possível. Este regresso exprime-se através de um conjunto de tendências, dentre as quais procuraremos referenciar as que consideramos mais significativas.

A primeira é a tendência para o desenvolvimento e reconhecimento no campo das Ciências da Educação dos trabalhos de Etnografia da Educação que, embora nunca estivessem estado ausentes, eram considerados como derivados ou secundários. A Sociologia da Educação inglesa ao retomar os trabalhos da Escola de Chicago, bem como os trabalhos de Dérouet e Sirota em França, mostra que há uma tendência para que o olhar etnográfico ocupe uma posição central.

A segunda tendência (embora admita que a importância que lhe atribuo resulte mais da minha evolução e da minha implicação) é a de que, depois de uma espécie de desvio por um objectivismo que se queria positivo e eficaz, se assiste hoje a um regresso aos procedimentos clínicos. Este «regresso», que creio estar intimamente ligado com um importante fenómeno de centração da investigação no insucesso escolar ou nos problemas do desvio, faz com que se admita que as zonas marginais do sistema educativo são capazes de esclarecer o que se passa no centro.

Finalmente, assiste-se actualmente ao reforço de uma tendência para uma mudança do objecto de investigação. Têm surgido, com efeito, um conjunto de trabalhos, não só em França como nos EUA ou na Alemanha e suponho que em Portugal, que não incidem nem no macro nem no microsistema, mas ao nível do estabelecimento de ensino. Nestes trabalhos, o estabelecimento de ensino não é encarado apenas como um lugar onde se estabelecem interacções mais intensas entre o meio e as práticas educativas, mas também como um espaço de interacções onde se implicam os diferentes actores: educadores, educandos, pais, etc. Trata-se de um fenómeno que traduz um esforço de compreensão da complexidade, apreendida, de qualquer forma, na oposição com o macrosocial (que foi durante muito tempo o objecto da Sociologia da Educação) e o microssoial (durante muito tempo objecto da Psicologia da Educação). Este nível intermediário parece constituir hoje um dos níveis privilegiados de análise.

Os desafios destas mudanças metodológicas e desta nova centração do objecto de investigação parecem ser centrais quer nos estudos etnográficos quer naqueles que tomam a escola como

objecto de investigação, na medida em que, em última análise, eles incidem sobre o espaço onde se constrói o sujeito na articulação entre o sujeito individual e o sujeito social. Penso mesmo que se um dia as Ciências da Educação produzissem um conhecimento fundamental (no sentido clássico do termo), seria pelo facto de elas constituírem o lugar onde, de uma forma mais visível, se procura articular aquilo que estava separado. Actualmente as Ciências da Educação procuram, com efeito, articular o campo da Sociologia com o campo da Psicologia. O primeiro tinha, evidentemente, concepções psicológicas implícitas, mas ignorava que fazia do sujeito psicológico um sujeito cego que repetia e reproduzia *habitus* de que não tinha consciência. O segundo, de qualquer forma, sem reconhecer a autonomia do social, encarava-o como um simples produto das interacções entre os sujeitos.

Creio que, no campo das Ciências da Educação, se constrói hoje a articulação entre o social e o psicológico<sup>6</sup> através da apreensão de trajectórias simultaneamente individuais e colectivas, encaradas simultaneamente como uma história colectiva e como uma história individual. E é nesta articulação entre o individual e colectivo que se colocam os desafios mais importantes às ciências sociais e humanas.

---

<sup>6</sup> Realce-se que já Castoriadis e Gilbert Durand, entre outros, trabalharam sobre o símbolo e o imaginário social.