

Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é o presente

JOSÉ AUGUSTO PACHECO

jpacheco@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

RESUMO:

No momento em que as Ciências da Educação têm sido questionadas nos mais diversos fóruns¹, principalmente nos que se referem a espaços liberais e conservadores, produtores de perspectivas pragmáticas no modo de pensar a Educação, o presente torna-se num pesadelo², cuja origem está fora do campo, pois outros modelos são impostos à investigação, embora seja imperativo olhar criticamente para o interior das Ciências da Educação.

Enunciando-se os pontos principais deste texto, torna-se necessário I) analisar o financiamento da investigação no quadro das políticas internacionais de inovação e pesquisa, II) discutir critérios de avaliação da investigação, III) reflectir sobre procedimentos e resultados da avaliação externa das Unidades I&D e IV) encontrar, quando se fala em Ciências da Educação e investigação, possíveis causas para o pesadelo que é o presente.

Argumenta-se que o rumo da investigação em Educação, tal como tem sido avaliada e financiada, pode ser perspectivada pelo regresso a padrões já definidos nas últimas décadas. Trata-se da afirmação de uma *investigação produtivista*, isto é, um processo que consiste na aplicação de um modelo aparentemente técnico em termos de avaliação, baseado em indicadores quantitativos. Aborda-se, ainda neste artigo, a qualidade da investigação em Educação, com recurso a autores portugueses que mais têm identificado possíveis fragilidades.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação, Investigação, Unidades I &D, Financiamento.

Pacheco, José Augusto (2010). Ciências da Educação e Investigação: o pesadelo que é o presente.

Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 12, pp. 5-18.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

FINANCIAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

No quadro complexo da organização e funcionamento das universidades como instituições de produção de saberes, as actuais políticas de investigação contribuem para a adopção de mecanismos de financiamento que são concordantes com a promoção de uma economia baseada no conhecimento. Se, por um lado, a globalização estabelece fronteiras conceptuais a nível social, cultural e económico (cf. Ritzer, 2007), por outro, torna-se num processo pragmático de definição de padrões de investimento em produtos de inovação e investigação, a realizar pelas economias nacionais.

Esta última questão encontra-se bem retratada num relatório da OCDE, em que se reconhece a mudança rápida dos padrões globais da ciência, tecnologia e inovação, pois as “políticas para pesquisa e inovação estão a evoluir em resposta a reformas mais amplas para incrementar a produtividade e o crescimento económico, bem como para responder a preocupações nacionais (ex. empregos, educação, saúde) e, de forma crescente, a desafios globais tais como a segurança energética e as alterações climáticas” (OCDE, 2008, p. 4).

É neste quadro competitivo que os governos nacionais adoptam políticas de reforço orçamental em actividades I&D, mediante a aceitação e implementação de recomendações internacionais, como sublinha Anthony Giddens (2007), para o caso da União Europeia, em que se estabelece o compromisso de procurar equilibrar o financiamento público com o

financiamento privado. Este é, aliás, um dos indicadores da competitividade nacional, traduzido pela capacidade de aumentar as receitas que não são apenas oriundas do orçamento do Estado, na medida em que a modernização de um país depende, *grosso modo*, das políticas de desenvolvimento científico e tecnológico.

Ainda de acordo com o relatório da OCDE, esta agenda de inovação centrada na investigação faz com que os governos melhorem a coordenação da investigação e se unam com vista à adopção de políticas a nível internacional. É um bom exemplo desta integração o surgimento do *Espaço Europeu da Investigação*³. Nos motivos invocados para a sua criação, cuja génese está associada à Agenda de Lisboa⁴, a União Europeia, considerando o desenvolvimento científico e tecnológico como o motor do crescimento económico e social, espera estabelecer uma zona comum de investigação sem fronteiras, isto é, um *mercado interno da investigação*, reconhecendo, no entanto, que não se verifica uma política europeia de investigação, não só devido à existência de muitos programas nacionais ou regionais, como também porque os Estados-membros ainda estão muito divididos quanto à prioridade a dar a esse objectivo.

Entendida como apoio à decisão política e enquanto suporte da promoção de um cenário competitivo no plano do crescimento e da empregabilidade, a investigação é considerada um ponto-chave na criação da Europa do Conhecimento. Com efeito, o financiamento da investigação passa a ter novas regras, com base em critérios de produtividade

científica e relevância social, pois na base da construção europeia estão pressupostos de natureza económica e social que se tornam cada vez mais relevantes em contextos de globalização. Concomitantemente, as dotações orçamentais das universidades tendem a aumentar por via do financiamento da investigação, originando, inclusive, efeitos na sua cultura organizacional, como se reconhece num estudo realizado no Reino Unido (Yokoyoma, 2006, p. 321), cuja conclusão aponta no sentido da existência de uma cultura mais de gestão e mais orientada para a investigação.

Esta vertente mais económica, que se instala nas universidades, origina a adopção de modelos de financiamento mais focados em determinadas áreas, já que o “conhecimento na nova economia é em parte científico e tecnológico — como o demonstra o impacto da tecnologia da informação” (Yokoyoma, 2006, p. 215). Esta situação implica “uma relação próxima entre empresas e universidades ou outros estabelecimentos de ensino superior” (Giddens, 2007, p. 215), bem visível na realidade portuguesa através do modelo fundacional das universidades. Assim, a captação de fundos orçamentais, através de projectos de investigação financiados por agências nacionais e internacionais, torna-se crucial no modelo de financiamento das universidades, conferindo mais visibilidade às Unidades I&D.

Porém, e apesar dos objectivos estratégicos traçados na Agenda de Lisboa, em 2000, a meta, prevista para 2010, de a União Europeia atingir 3% do PIB nos orçamentos I&D não se cumpriu, sabendo-se que a valorização da investigação, por mais esforços de convergência que existam, depende “não só de medidas nacionais, mas sobretudo da vontade política nacional” (Giddens, 2007, p. 203). E mais difícil é de cumprir esta vontade política quando a União Europeia estabelece que, dos 3% do orçamento para actividades I&D, 1% advém do orçamento do Estado e 2 % do investimento privado.

AValiação da Investigação

No quadro de uma maior valorização da investigação, com o aumento de fundos disponíveis através de organismos nacionais e internacionais, a avaliação da investigação faz-se não só de forma

mais referencializada por padrões que buscam a excelência, bem como pela aplicação de critérios menos condizentes com determinadas áreas de conhecimento.

Conquanto que a Educação seja um factor estratégico no desenvolvimento de um país, tal como se advoga pela implementação à escala global da teoria do capital humano, os investigadores a esta área não dispõem dos mesmos recursos financeiros de outras áreas, nem os critérios de avaliação adoptados salvaguardam a sua especificidade.

Actualmente, um dos critérios mais valorizados para avaliar a produtividade e relevância da investigação diz respeito ao índice bibliométrico⁵.

Directamente relacionado com o *Institute for Scientific Information* (ISI), responsável pela publicação do *Social Science Citation Index* (1973) e do *Arts & Humanities Citation Index* (1980), as revistas ganham visibilidade internacional mediante a aplicação, entre outros, do factor de impacto, ou seja, um factor relacionado com a frequência de citação dos artigos, referenciados em determinadas bases de dados.

No resumo geral das citações do *Social Science Citation Index*, e mais a título de exemplo, e considerando que há 1 866 revistas registadas, a primeira revista em Educação aparece em 88º lugar (*Journal Engineer Education*), com um factor de impacto de 3,000, numa distância acentuadíssima para a revista que aparece em 1.º lugar (*Brain Research Reviews*), com um factor de 17.462 (Tabela I).

Quantificando-se as revistas em intervalos de factores de impacto, constata-se que são poucas as revistas com um índice elevado, situando-se a grande maioria no menor intervalo.

TABELA I
FACTOR DE IMPACTO DE REVISTAS ISI

INTERVALOS	RANKING
17.462 — 10.000	4
9.999 — 5.000	14
4.999 — 3.000	73
2.999 — 0.001	1775
TOTAL	1866

Fonte: ISI, 2009.

Numa análise focada nas revistas da Educação, verifica-se a mesma tendência (Tabela II), isto é, 3,8% de revistas situam-se no 1º intervalo, 15,2% no

2º e 81% no 3º. É de notar os baixos valores do factor de impacto destas revistas, se bem que apenas 4,8% de revistas de outras áreas estejam acima da revista mais pontuada na área da Educação.

TABELA II
REVISTAS EM EDUCAÇÃO POR FACTOR DE IMPACTO ISI

INTERVALOS	RANKING
3,000 — 2,100	4
2,999 — 1,000	16
0.999 — 0.001	85
TOTAL	105

Fonte: ISI, 2009

Quando se identificam as 105 revistas em Educação constantes do *Index*, observa-se que muitas delas, principalmente as mais pontuadas, pertencem a áreas afins à Educação (por exemplo, Engenharia, Gestão, Computação e Saúde). Nenhuma revista em língua portuguesa e francesa integra o referido *Index*, havendo, no entanto, três revistas em outras línguas que não o Inglês. O destaque do critério bibliométrico seria de aceitar se fosse aparentemente neutro, na sua base de formulação, e se todas as áreas do conhecimento estivessem nos mesmos procedimentos conceptuais e metodológicos de produção científica.

A internacionalização do conhecimento é mais fácil em determinadas áreas do que noutras, sobretudo naquelas em que não existem orientações regionais e nacionais muito específicas, e nem todas elas podem ser aglutinadas por padrões de homogeneização, quer no campo paradigmático, quer no seu impacto visível na produção de crescimento económico. Além disso, a publicação em revistas

internacionais, e de preferência em língua inglesa, não se ajusta ao padrão de qualidade de diversas áreas de conhecimento, em que se privilegia também a publicação em livros⁶.

Afirmar que a qualidade da investigação depende, acima de tudo, do factor de impacto da revista em que se é obrigado a publicar, caso se pretenda manter ou aumentar o financiamento, significa admitir, de igual modo, que essa qualidade se produz e se processa num círculo fechado, onde apenas se conhece e cita o que aparece em bases de dados previamente definidas, ignorando-se o enorme contributo de outras realidades. Assim, a qualidade da investigação reduz-se quase estritamente às fronteiras de revistas internacionais, sendo os indicadores de avaliação aplicados em função do lado quantitativo dos produtos bibliográficos, sem a valorização da sua qualidade. Serve de argumento a esta afirmação a ideia de que a existência de uma arbitragem científica não se traduz num aumento da qualidade pretendida, mais ainda quando a validação dos artigos se pode inscrever num círculo académico fechado e quando existe a rejeição do que pode ser a heterogeneidade da sua divulgação.

AValiação de Unidades I&D

No âmbito das políticas para o sistema científico nacional, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) divulgou, em finais de 2008, os resultados de avaliação das Unidades I&D referentes ao período 2003-2006.

TABELA III
AVALIAÇÃO AGRUPADA POR ÁREAS CIENTÍFICAS

	EXCELENTE	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
TODAS AS ÁREAS	20%	38%	27%	13%	2%
ARTES E HUMANIDADES	17%	44%	26%	12%	1%
CIÊNCIAS SOCIAIS	16%	26%	33%	22%	3%
CIÊNCIAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	0%	13%	54%	33%	0%

Fonte: FCT, 2008.

Das 378 Unidades avaliadas⁷, ainda sem os resultados dos recursos, observa-se que 84% foram avaliadas positivamente, na medida em que o financiamento não é atribuído às que obtenham *Suficiente* ou *Insuficiente* (Tabela III).

Globalmente, as 15 Unidades das *Ciências e Políticas da Educação* obtiveram um pior desempenho, quando comparadas com as restantes áreas⁸. Regista-se a ausência do *Excelente* — no que é acompanhado somente por estas cinco áreas específicas: Ciências

Agrárias; Engenharia Civil; Ciências da Linguagem; História; Estudos Africanos —, bem como uma percentagem inferior ao nível do *Muito Bom*, sendo mais elevadas as percentagens nos níveis *Bom* e *Suficiente*, não existindo qualquer avaliação no nível *Insuficiente*.

Neste caso, a avaliação nas Áreas científicas das Ciências Exactas, Ciências Naturais, Ciências da Saúde e Ciências da Engenharia e Tecnologias foram mais avaliadas nos níveis *Excelente* e *Muito Bom*, o que revela uma outra capacidade para a obtenção de financiamento, ainda que tais resultados

também devam ser discutidos pela metodologia de avaliação adoptada pela FCT.

No cômputo das seis áreas específicas das Ciências Sociais⁹, excluindo a área de Economia e Gestão, por não ter Unidades avaliadas neste período, constata-se que há diversidade de resultados entre as cinco áreas, sendo a mais avaliada com o nível *Excelente*, muito acima da média nacional, a área da Sociologia/Antropologia/Demografia/Geografia, ainda que também seja a área com mais níveis *Suficiente* e *Insuficiente*.

TABELA IV
AVALIAÇÃO DAS UNIDADES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

	EXCELENTE	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
TODAS AS ÁREAS	20%	38%	27%	13%	2%
CIÊNCIAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	0%	14%	42%	39%	0%
CIÊNCIAS JURÍDICAS/POLÍTICAS	33%	40%	5%	7%	50%
SOCIOL./ANTROP./DEMOG./GEOG.	56%	20%	37%	54%	50%
CIÊNCIAS LINGUAGEM	0%	13%	16%	0%	0%
CIÊNCIAS COMUNICAÇÃO	11%	13%	0%	0%	0%
TOTAL (SEM NACIONAL)	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: FCT, 2008.

Com efeito, não há razoabilidade argumentativa na afirmação de que a avaliação externa das Unidades I&D consistiu numa avaliação negativa das Ciências Sociais e das Artes e Humanidades ou que se está perante uma avaliação discricionária em termos da dicotomia das chamadas ciências da explicação/ciências da compreensão. De facto, o que pode ser discutido é a metodologia de avaliação, tais como os procedimentos seguidos na constituição dos painéis de avaliadores.

A metodologia adoptada pela FCT consistiu na elaboração de um relatório, pela Unidade no período 2003-2006, contendo quer informação sobre as actividades dos Grupos de Investigação, quer uma proposta de investigação para o período 2007-2010.

Numa segunda fase, os avaliadores externos deslocaram-se às Unidades com a finalidade de entrevistarem os responsáveis pelos Grupos de Investigação, investigadores não doutorados e bolseiros/doutorandos, recolhendo dados para a elaboração do relatório, em função dos seguintes parâmetros e pesos factoriais: *produtividade* (0,40); *relevância* (0,20); *formação* (0,20); *exequibilidade* (0,20).

Apesar dos resultados de cada Unidade terem sido divulgados através de um texto sucinto, não sendo possível saber de que modo a investigação

está próxima ou distante dos indicadores de avaliação, que possivelmente devem ter sido utilizados, a leitura dos textos de avaliação referentes à área específica de Ciências e Políticas da Educação, revela a ênfase que os avaliadores colocaram tanto na internacionalização da investigação, quanto na realização de investigação quantitativa.

Segundo a FCT, “os critérios de avaliação tiveram por base a qualidade da produção científica (...), tendo por referência padrões internacionais de qualidade”¹⁰. Porém, a especificidade das Ciências da Educação não foi suficientemente considerada porque não só o júri foi constituído na sua totalidade por avaliadores estrangeiros¹¹, sem que alguns deles tivessem o conhecimento da língua portuguesa (o regulamento estipula que os “painéis de avaliação [são] constituídos, predominantemente, por peritos estrangeiros”¹²), tal como não foram consideradas as recomendações dos avaliadores externos no período anterior, recomendações que podem ter sido incorporadas no funcionamento das Unidades, por exemplo ao nível da reestruturação dos Grupos de Investigação.

No aspecto relativo às publicações internacionais, os avaliadores externos¹³ das Unidades I&D,

no período 2001-2003, recomendaram que a comunidade científica promovesse mais cooperação com o Brasil¹⁴. Em concreto, a identidade das Ciências da Educação não pode ser dissociada do espaço lusófono, com preponderância para as parcerias que têm sido estabelecidas com o Brasil, sendo muitas as revistas em que autores portugueses têm publicado.

Esta questão prende-se com a aplicação, pelos avaliadores externos, do critério de publicação em língua inglesa, ainda que a linguagem utilizada tenha sido a do “não somente em língua portuguesa”, já que valorizaram nos seus textos, enviados a cada uma das Unidades, os artigos incluídos nas bases de dados do *ISI*.

Uma outra evidência avaliativa diz respeito à metodologia. Sem que o critério tenha sido muito explícito, ainda que tivesse sido referido pelos avaliadores nos painéis realizados nas diferentes Unidades, a metodologia quantitativa foi valorizada face à qualitativa. Sem se pretender cair no debate entre o quantitativo e o qualitativo, observa-se que os avaliadores externos focalizaram o quantitativo como se de uma guerra pictórica se tratasse, ou seja, como se os investigadores quantitativos, na imagem utilizada por De Landsheere (1986, p. 55), associassem com desconfiança os investigadores qualitativos a uma *vaga-cor-de-rosa*. Espera-se que algumas das opções seguidas pelos avaliadores apareçam justificadas no relatório de apreciação global da área científica, a divulgar pela FCT.

A cores ou a preto e branco, a investigação em Educação tem um percurso metodológico, que visa compreender o fenómeno educativo nos mais diversos contextos e sob as diferentes abordagens, incluindo técnicas quantitativas e qualitativas, escolhidas não pela força do paradigma que se segue, mas pela natureza do objecto de investigação. Constatar-se-á, deste modo, “a coexistência de vários tipos de investigação dentro do campo disciplinar das Ciências da Educação”, de acordo “com a variedade de conexões com as disciplinas científicas e com a variedade das práticas das pessoas ligadas às Ciências da Educação” (cf. Estrela, 2008, p. 26).

Em suma, os resultados da avaliação externa das Unidades I&D configuram um modelo com parâmetros bem diversos, ainda que, pretensamente, a qualidade da investigação realizada pelos Grupos dependa fortemente de publicações em língua inglesa e da utilização da metodologia quantitativa.

Mais do que procurar e fundamentar a deslegitimação das Ciências da Educação, impropriamente designada por Ciências e Políticas da Educação, através do processo de avaliação externa, é necessário reconhecer que houve um claro reposicionamento das Unidades I&D (Tabela V), quer pelo número de Unidades financiadas (13, em 2003, e 10, em 2007), quer pelo decréscimo dos níveis *Excelente* e *Muito Bom*, e consequente aumento dos níveis *Bom* e *Suficiente*.

TABELA V
COMPARAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

PERÍODO DE AVALIAÇÃO	EXCELENTE	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
AVALIAÇÃO EXTERNA-2003	33%	33%	17%	17%	0%
AVALIAÇÃO EXTERNA-2007	0%	13%	54%	33%	0%
DIFERENÇA	<33%	<20%	>37%	>16%	=

Fonte: FCT, 2003, 2008.

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Em Portugal, as Ciências da Educação constituem uma área científica que dispõe de uma ampla comunidade científica, se bem que o seu sentido de pertença à Educação seja, nalguns casos, frágil, o que está de acordo com o difícil percurso da sua identidade constitutiva¹⁵.

A falta de homogeneidade desta comunidade, tal como de outras comunidades em Portugal, já

que se processam numa constelação de disciplinas com fronteiras difusas e provavelmente escassa comunicação interdisciplinar” (Jesuino, 1995, p. 185), resulta da ausência de uma consolidação epistemológica do seu objecto, como escreve Albano Estrela, ao falar dos equívocos das Ciências da Educação:

Resultam, por um lado, da falta de elucidação da problemática que a expressão envolve e, por outro,

da sua vulgarização enquanto substituto do termo Pedagogia. Por isso (...) [é] pertinente que se proceda a um debate que possibilite não só uma definição do corpo teórico das Ciências da Educação, como também a determinação do seu poder operacional em estudos científicos que tenham a Educação como campo (Estrela, 1992, p. 11).

Convém, neste caso, reconhecer que a consolidação das Ciências da Educação tem sido realizada na fronteira da emergência de campos disciplinares híbridos como resposta a aspectos de natureza profissional e institucional, bem como a questões de natureza conceptual, aliás demonstrado pela sua ligação a problemas sociais concretos. Neste sentido, as Ciências da Educação constituem-se como área científica própria através da conjugação de resultados relativos “a um conjunto de saberes e de práticas profissionais” e a “disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas”, definindo-se conceptualmente o seu campo na “interface de imperativos de ordem profissional e de ordem científica”. Daí que a sua legitimação institucional, em Portugal, esteja ligada à formação de professores, numa dimensão mais tecnológica, e à Psicologia, no dizer de Steve Stoer e José Alberto Correia (1995, p. 35):

Em Portugal, as Ciências da Educação, para se verem reconhecidas ou toleradas na instituição universitária, seguiram uma trajectória epistemológica que parece ser marcada, num primeiro momento, por uma revalorização das suas valências tecnológicas para, num segundo momento, e de uma forma ambígua, se reforçar a sua ligação privilegiada ou mesmo exclusiva com a Psicologia.

Deste modo, a ausência de um estatuto epistemológico das Ciências da Educação, aquando da sua afirmação nas universidades portuguesas, levou a que fossem incluídas em Faculdades/Institutos de Psicologia e Educação, situação que presentemente começa a ser alterada¹⁶.

De acordo com dados da FCT, as 15 Unidades I&D integravam, em 2007, 538 investigadores a tempo integral, ou seja, investigadores doutorados, pertencentes a instituições de ensino superior, públicas e privadas. Este aumento quase exponencial parece ser um factor positivo na afirmação da

comunidade das Ciências da Educação. Numa análise mais específica, esta situação pode revelar algo da sua própria fragilidade conceptual, sobretudo quando esta comunidade se afirma mais pelo academicismo¹⁷, que a tem caracterizado, e menos pela sua relevância social. Este argumento ganha sentido quando se tem observado, nos últimos anos, que o financiamento para a realização de muitos estudos educacionais é atribuído a grupos e unidades de investigação pertencentes a outras áreas científicas específicas.

Por outro lado, trata-se de uma comunidade em que o objecto de investigação é fortemente determinado pelo ciclo político¹⁸, sendo a componente administrativa muito marcante na definição dos conteúdos da investigação, o que faz com que muitos investigadores tenham uma agenda reactiva, mormente quando elegem como problemática de investigação temas ligados a processos de reforma educativa e quando concorrem a projectos de agências de financiamento, também elas cada vez mais intersectadas por problemáticas definidas politicamente, aliás como se tem observado ao nível de concursos realizados pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela FCT. Para Licínio Lima (2003, p. 8), no âmbito das Ciências da Educação:

A investigação e produção académica revelam uma tendência de colagem às agendas de política educativa e uma forte dependência, em termos de objectivos e temas de estudo, das mudanças juridicamente consagradas e centralmente decretadas no sistema educativo e nas escolas, assim dificultando o exercício de uma *distância crítica*.

Uma outra debilidade tem sido a pretensa estigmatização da comunidade pelo discurso do eduquês, audível nos media em função de determinados ciclos¹⁹, como se as medidas políticas tivessem a sua raiz nos estudos que se realizam no âmbito da Educação. Pelo registo linguístico do eduquês têm sido feitas “graves acusações às Ciências da Educação”, como refere Maria Teresa Estrela, ainda que também refira:

olhando para trás no tempo, não trazem nada de novo a não ser a sua mediatização neste mundo (des) governado pelas tecnologias de (des)informação [geram uma

grande desconfiança, que é] renovada ciclicamente e exacerbada sempre que os sistemas ou as reformas educativas entram em crise ou sempre que as sociedades enfrentam problemas graves que imputam à Educação e à influência malévola dos que a teorizam²⁰.

Mesmo assim, e em resposta à questão — a persistência ou o agravamento dos problemas da Educação é um indicador da ineficácia das Ciências da Educação? — Rui Canário assere que a eficácia deste campo disciplinar se observa por uma série de respostas que hoje existem e que permitem conhecer as razões do fracasso das reformas educativas, a génese e persistência do insucesso escolar, o contexto de produção de práticas profissionais docentes, modos de aprendizagem dos adultos, contextos de Educação não escolar, etc., situando-se a potencialidade das Ciências da Educação na sua eficácia de “interrogar práticas”.

O diagnóstico realizado por Bártolo Paiva Campos, em 1995, mantém alguma pertinência, em finais da década de 2000:

- A investigação em Educação ainda não constitui objectivo político claro, embora a Educação seja proclamada questão política prioritária, a investigação neste domínio não é considerada relevante para o desenvolvimento da Educação, tanto quanto é possível deduzir das políticas adoptadas;
- a investigação em Educação em Portugal ainda não conseguiu fazer-se reconhecer pelos profissionais de Educação, pelos decisores políticos, pelos parceiros sociais e pela opinião pública em geral;
- a investigação em Educação realizada é ainda muito académica, pois destina-se na maior parte dos casos à obtenção de graus universitários (...) ou à preparação de provas de progressão na carreira docente no ensino superior²¹.

Porém, algo tem sido construído pelas Ciências da Educação, como reconhece Licínio Lima (2003, p. 8):

A actividade de investigação conheceu um aumento significativo mas continua [e sublinhar-se-á o mesmo em finais da década de 2000] dependente, agora em menor grau, de projectos de trabalho inscritos

individualmente no âmbito de cursos de mestrado e de projectos de doutoramento a que falta, muitas vezes, uma lógica colectiva, objectos de médio e longo prazo, linhas de investigação que confirmem unidade e sentido às actividades desenvolvidas.

Uma outra crítica que Paiva Campos faz à investigação reside no facto de não “tomar muitas vezes como ponto de partida os problemas detectados no mundo da Educação, nem os seus resultados aparecem relevantes para a actuação dos decisores políticos e dos profissionais de Educação” (Campos, 1995, p. 62). A ausência de uma relevância social da investigação em Educação decorre do que pode ser, ainda, uma das suas grandes fragilidades, e sobre a qual é preciso reflectir. Esta debilidade decorre das “dificuldades, por parte das Ciências da Educação, em se afirmarem pela sua capacidade de produzir um conhecimento cumulativo e cientificamente reconhecido” (Canário, 2005, p. 21), aliás também referido por Maria Teresa Estrela:

Julgo que o problema da utilidade das Ciências da Educação é um ponto crítico onde confluem contradições várias que irei intencionalmente radicalizar. Parece-me claro que sem alguma previsão ou pelo menos sem transferibilidade do conhecimento obtido numa situação para outra, a utilidade do conhecimento construído é meramente pontual e efémera (Estrela, 2008, p. 44).

Com efeito, e uma vez que a investigação em Educação tem uma “função de produção de problemas” (Canário, 2005, p. 24), o trabalho dos investigadores não fica circunscrito a uma “função instrumental relativamente a encomendas do poder, significa que os cientistas da Educação constroem os seus objectos científicos a partir de interrogações que têm como ponto de partida interrogações mais gerais do ponto de vista social” (Canário, 2005, p. 24)²².

Estando aquém do que seria desejável (cf. Nóvoa, 2001), as Ciências da Educação revelam algumas fragilidades, mais evidentes se discutirmos a sua cientificidade, tal como o faz Maria Teresa Estrela ao enumerar as seguintes questões: ignorância ou desprezo da investigação feita dentro do paradigma tradicional (quantitativo)²³; relevo do paradigma sócio-crítico, responsável pela “contaminação

ideológica, intencional ou não, do discurso científico sobre a Educação” (Estrela, 2008, p. 33); abolição dos critérios de validade, o que “reforça a tendência para o discurso ideológico e para a politização da ciência” (Estrela, 2008, p. 35), com a inerente deslegitimação científica da investigação em Educação; subjectivismo e relativismo da investigação, reduzindo a ciência a um discurso retórico, cuja validade depende da argúcia argumentativa de cada um” (Estrela, 2008, p. 36); “fragmentação e reduzida dimensão das amostras”; “limitado poder de teorização”; “importação de modelos teóricos e até de problemas que não se põem da mesma maneira no nosso contexto” (Estrela, 2008, p. 30); falta de “distinção entre os tipos de conhecimento construído pelos práticos e pelos investigadores (Estrela, 2007, p. 31), com a diluição dos critérios de cientificidade, sendo, por vezes, “alheios à lógica interna de desenvolvimento científico” (Estrela, 2007, p. 33).

Muitas das fragilidades da investigação em Educação têm a sua génese a montante, ou seja, quando se observa, ao nível dos cursos de pós-graduação, a falta do “desejável rigor de concepção e execução dos respectivos cursos” (Lima, 2003, p. 8).

O PESADELO QUE É O PRESENTE

Os discursos contrários às Ciências da Educação colocam-nas numa situação crítica, e sobre a qual é urgente reflectir, não se podendo aceitar que a sua construção científica esteja dependente quer de discursos utópicos ou de opiniões sinalizadas pelo senso comum, quer de agendas marcadamente técnicas, desviando-as da problematização da realidade social.

Para se tornar numa comunidade científica credível, com capacidade de obter recursos de financiamento a nível nacional e internacional, as Ciências da Educação precisam de olhar para o seu próprio interior e procurar, nestas últimas décadas da sua emergência e consolidação, aspectos que estão na base da sua incapacidade para ultrapassar debilidades que têm sido registadas por diversos autores. Neste caso, “só sendo uma comunidade suficientemente forte, organizada e consolidada, pode uma determinada comunidade académica pensar-se criticamente, reflectir sobre o trabalho que produz, identificar obstáculos ao seu desenvolvimento,

superar fragilidades e elevar os níveis de exigência no interior de si mesma” (Lima, 2003, p. 9).

Adoptando este pensar crítico e auto-reflexivo, a comunidade científica das Ciências da Educação não precisa de procurar fantasmas externos, pois o processo de credibilização de outras comunidades, por exemplo no âmbito das Ciências Sociais, tem registado dificuldades que têm sido ultrapassadas em termos académicos e de financiamento. Tal “credibilidade da investigação educacional só pode conquistar-se com uma política de exigência e de rigor na investigação, rigor que começa na definição de critérios de distinção do que é ou não é investigação científica” (Estrela, 2005, p. 13).

Porque a construção académica das Ciências da Educação se tem realizado na conflitualidade disciplinar, com leituras pretensamente dominadas pela Psicologia e Sociologia, entre outras, se bem que a pluralidade identitária da sua designação seja um ponto forte quando se trata de problematizar a realidade educativa, “mais do que justificar fronteiras disciplinares no quadro das quais se pretende inscrever uma determinada investigação, será mais fecundo concentrar esforços na construção de objectos científicos e metodologias, próprios e singulares para cada investigação” (Canário, 2005, p. 18).

No entanto, trata-se de uma dificuldade que revela bem as fragilidades da investigação em Educação, mais ainda quando esta se torna prisioneira de “investigações reflexivas”, sem um distanciamento crítico relativamente à comunidade dos práticos que não só tem definido a sua afirmação académica, pois as Ciências da Educação contêm na sua origem institucional o estudo das práticas profissionais de diversos actores do sistema educativo, bem como contribuem para a sua inscrição nas *ciências da opinião*.

De modo a contrariar a “doxa educativa”, a investigação deve ter um papel fundamental na construção do conhecimento, desde que se torne num processo que adopte, na sua fundamentação conceptual e metodológica, critérios de validade científica, minimamente aceites e incorporados por investigadores com as mais diversas opções metodológicas.

O pesadelo na Educação não se deve ao número de investigadores, nem à ausência de investigação, reconhecendo-se que já existe um edifício constituído pelos recursos humanos em Ciências da Educação, mas à falta de uma comunidade académica

socialmente consolidada, cuja razão de ser estará na sua capacidade de intervir criticamente na resolução de problemas, para os quais pode contribuir através do desenvolvimento de programas de investigação. Neste caso, as Unidades I&D não podem estar dissociadas dos programas de pós-graduação, como acontece na realidade portuguesa, em que prevalece a componente departamental.

Muita da conflitualidade em torno das Ciências da Educação deve procurar-se, em primeiro lugar, na dependência administrativa dos investigadores face a projectos políticos, sendo certo que a investigação é cada vez mais financiada em função de temáticas e da sua exequibilidade temporal, e só depois nas críticas oriundas dos media²⁴. Sem que se possa cair numa investigação instrumental, a visibilidade social da comunidade científica passa pela sua capacidade de interrogação do real e pelo diálogo que é capaz de travar, inclusive com o poder político, sem que o academicismo continue a ser a característica dominante. Porém, como reconhecia Rui Grácio, no I congresso da SPCE:

em nenhum lado é fácil o seu relacionamento com os decisores políticos e os administradores de ensino, frequentemente relutantes em aceitar uma intervenção que os inquieta pelas suas virtualidades críticas, os embaraça quando lhe não vêm aplicação e os impacienta pela demora relativa no apuramento dos resultados. Portugal não constitui excepção. Entre nós, do lado da comunidade científica, há, cuido eu, e de maneira geral, o sentimento de não ser suficientemente aproveitado o seu potencial criador (Grácio, 1991, p. 21).

Nesta encruzilhada em que se encontram, com imensas publicações, revistas, congressos, seminários e associações, as Ciências da Educação serão reconhecidas não pela sua produtividade bibliográfica, mas pela credibilidade da investigação que desenvolvem, estando perante este dilema formulado por Maria Teresa Estrela: “ou as Ciências da Educação se assumem como ciências, com todas as exigências de rigor e limitações para a acção imediata que essa assumpção implica, ou se assumem como

um campo de estudos reflexivos e de intervenção em educação” (2008, p. 30).

Por mais paradoxal que possa parecer, este dilema é exacerbado pelo pesadelo que é o financiamento da investigação, sobretudo mediante a aplicação de um modelo produtivista, em que a quantidade dos produtos se sobrepõe à sua qualidade, sem que seja devidamente contextualizada a especificidade que caracteriza a investigação em Educação. Uma investigação produtivista é aquela que privilegia o quantitativo, tanto na metodologia como no número de publicações, com destaque para revistas indexadas ao sistema ISI, não se colocando como útil socialmente a interrogação de temáticas que são fundamentais para a compreensão da realidade educativa.

Se a publicação internacional é um critério válido, de entre outros, já é discutível que nos procedimentos de avaliação a língua inglesa seja um indicador de excelência. Todavia, a existência de pressões externas aumenta ainda mais o esforço que a comunidade científica das Ciências da Educação necessita de realizar no seu interior, procurando referenciais que lhe permitam ultrapassar as debilidades, caso contrário é o seu futuro que está em causa, tal como adverte a voz autorizada de Maria Teresa Estrela (2007, p. 38):

Julgo que necessitamos urgentemente de repensar a responsabilidade social do investigador em Ciências da Educação, mas também a sua responsabilidade científica. E esta não poderá certamente dispensar a ética da construção da verdade possível assente em critérios de rigor. E se as Ciências da Educação não enveredarem por um conceito de investigação assente no rigor (...) elas estarão condenadas a desaparecer a curto prazo (...) termino com este alerta de alguém que tem uma incontestável idoneidade para o fazer, mas também com o conhecimento de que há horizontes de esperança que dependerá de cada um e de todos nós mantermos abertos.

Por mais que seja difícil aceitar a pertinência destas palavras, e Maria Teresa Estrela não é uma voz perdida no deserto, é necessário que a comunidade científica das Ciências da Educação as pondere como

um ponto de partida para uma reflexão que é urgente fazer, de modo que seja possível não só superar os

obstáculos que são colocados pelas suas fragilidades, tal como libertar-se de uma investigação produtivista.

1. Algumas destas ideias foram inicialmente desenvolvidas em texto apresentado ao X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação — *Investigar, Avaliar, Descentralizar*, Bragança, 1 de Maio de 2009.

2. A expressão “O pesadelo que é o presente” é utilizada por William Pinar, no livro *O que é a Teoria do Currículo?*, publicado, em 2007, pela Porto Editora.

3. Cf. União Europeia, Espaço Europeu da Investigação: http://ec.europa.eu/research/leaflets/enlargement/index_pt.html (Consultado em 4 de Abril de 2009).

4. Cf. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 18 de Janeiro de 2000: *Rumo a um espaço europeu da investigação*: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/i23010.htm> (Consultado em 23 de Abril de 2009).

5. Para uma análise crítica do índice bibliométrico, cf., Olivier Rey, 2009.

6. Utilizam-se algumas ideias expressas por Anton J. Nederhof, 2006.

7. Estas Unidades pertencem a seis áreas gerais (Ciências Exactas, Ciências Naturais, Ciências da Saúde, Ciências da Engenharia e Tecnologias, Ciências Sociais, Artes e Humanidades) e a 25 áreas específicas.

8. Na sequência dos recursos apresentados pelas Unidades, os resultados, divulgados pela FCT, em Fevereiro de 2010, foram modificados, transcrevendo-se as seguintes palavras da agência de financiamento: “a FCT decidiu promover nova avaliação por um painel distinto, uma vez que [12] das 15 unidades da área científica de Ciências e Políticas da Educação () apresentaram igualmente reclamação e solicitaram nova avaliação () 12 unidades envolvidas 2 viram a sua classificação subir de Muito Bom para Excelente, 1 viu a sua classificação subir de Bom para Muito Bom, e 2 viram a sua classificação subir de Regular para Bom”.

9. Todos estes resultados são provisórios, uma vez que a FCT, e perante os recursos apresentados, nuns casos mantém a divulgação da avaliação, noutros omite-a. É de referir que, das 15 Unidades I&D em Ciências da Educação, três não apresentaram recurso.

10. Cf. Resultados de Unidades I&D — 2007. <http://alfa.fct.mctes.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2007/resultados> (Consultado em 26 de Abril de 2009).

11. A equipa de avaliadores das Ciências da Educação foi assim constituída: três ingleses, dois gregos e um finlandês.

12. Cf. Ponto 2, Artigo 7º do Regulamento de avaliação de Unidades I&D — 2007. <http://alfa.fct.mctes.pt/apoios/unidades/regulamento> (Consultado em 15 de Abril de 2009).

13. A equipa de avaliadores integrou seis elementos, sendo dois portugueses, um brasileiro, um espanhol e um francês.

14. Cf. FCT, *Global report on the evaluation of the research units on educational sciences*, 2003. <http://www.fct.mctes.pt/unidades/relatorio2005/docs/16-Education%20Sciences.pdf> (Consultado em 2 de Abril de 2009).

15. Para a caracterização das Ciências da Educação em Portugal, *vide* José Boavida e João Amado, 2006.

16. É o caso da Universidade de Lisboa e da Universidade do Minho, com a criação, em 2009, do Instituto de Educação e do Instituto (Escola, em Braga) de Psicologia como realidades institucionais distintas.

17. Para Steve Stoer e José Alberto Correia, estando “demasiado vinculada a critérios implícitos de excelência académica, a investigação educacional em Portugal parece, na construção das suas problemáticas, vincular-se também aos discursos que cada nível de ensino produz sobre si próprio” (1995, p. 37).

18. Para a definição das temáticas de investigação em Educação têm contribuído três ciclos: o da universitarização, o da administração e o institucional, cf. José Augusto Pacheco, 2004.

19. Tais ciclos são coincidentes com a divulgação de determinados estudos internacionais, em que se fala de resultados escolares, por exemplo PISA e relatórios da OCDE, com a afixação dos resultados dos exames nacionais do 9º e 12º anos, incluindo-se os das provas aferidas, e com a construção dos *rankings* de escolas dos ensinos básico e secundário pela imprensa.

20. Cf. Maria Teresa Estrela, 2008, p. 22. A paginação utilizada é a que diz respeito ao mesmo texto,

publicado no livro *Formação Humana e Gestão da Educação. A arte de pensar ameaçada*, pela Cortez Editora, em S. Paulo, com organização de Naura Syria Ferreira e Agueda Bittencourt.

21. Cf. Bártolo Paiva Campos, 1995, pp. 61-62. Este academicismo é também registado por Steve Stoer e José Alberto Correia: “o nosso estudo revela-nos uma comunidade científica extremamente vinculada a critérios de natureza académica, cuja reprodução é internamente assegurada pelas formações pós-graduadas que ela promove e externamente pelas políticas mais ou menos informais de financiamento à investigação” (1995, p. 39).

22. Para o autor, são três os pecados capitais das Ciências da Educação: “tentação normativa e prescritiva, como se o saber científico fosse possível deduzir de um saber profissional; tendencial subordinação da investigação ao poder político (e financiador); tentação de manter sob tutela os profissionais do terreno, desvalorizando os seus saberes e revelando incapacidade para aprender com eles” (Canário, 2005, p. 26).

Do mesmo modo, Maria Teresa Estrela, *Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60*, p. 36, aponta fragilidades à investigação, com a identificação destas três derivas: ideológica; prescritiva; generalizadora.

23. Este radicalismo, para Maria Teresa Estrela, “que não encontramos noutras áreas científicas onde os estudos quantitativos continuam a ter uma expressão considerável, parece-me configurar uma atitude redutora sobre a complexidade do real onde coexistem diferentes níveis fenoménicos” (2008, p. 33).

24. Digamos que é, conforme reconheci na abertura do Congresso da SPCE, na Madeira, em 2007, cf. *Nota de Abertura*, p. 10, pelos “resultados escolares que as Ciências da Educação têm sido ultimamente criticadas de forma veemente, com largo apoio da comunicação social. Mais do que argumentos consistentes, a prática da culpabilização tem recaído na descontextualização dos discursos e textos, no descentramento de prioridades e temáticas, na defesa de uma escola de um passado meritocrático, na legitimação de um professor transmissor e na procura de uma investigação orientada para a explicação. Criticam-se as Ciências da Educação como se os seus profissionais e mentores tenham sido os grandes responsáveis pelas políticas educativas e

como se a escola funcionasse na antecâmara das teorias pedagógicas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAVIDA, J. & AMADO, J. (2006). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CAMPOS, B. P. (1991). *A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e o seu primeiro congresso*. In SPCE, *Actas do 1º Congresso — Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, pp. 7-11.
- CAMPOS, B. P. (org.) (1995). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, C. (2005). O impacte social das Ciências da Educação. In A. ESTRELA, P. MENDES & J. CHOURIÇO (orgs.), *O estado da arte em Educação*. Porto: SPCE, pp. 13-28.
- DE LANDSHEERE, G. (1986). *A investigação experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação? Porto*: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (2005). Editorial. *Investigar em Educação*, 4 (Junho), pp. 7-20.
- ESTRELA, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. ESTRELA (org.), *Investigação em Educação. Teorias e práticas 1960-2005*. Lisboa: Educa, pp. 13-41.
- ESTRELA, M. T. (2008). As Ciências da Educação, Hoje. In J. M. SOUSA (org.), *Actas do IX Congresso da SPCE — Educação para o sucesso: políticas e actores*. Funchal: SPCE, pp. 15-35.
- GIDDENS, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- GRÁCIO, R. (1991). Das Ciências em Educação em Portugal: um testemunho. In SPCE, *Actas do 1º Congresso — Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, pp. 13-21.
- JESUÍNO, J. (org.) (1995). *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*. Oeiras: Celta Editora.
- LIMA, L. (2003). Editorial. *Investigar em Educação*, 2, pp. 7-11.

- NEDERHOF, A. F. (2006). Bibliometric monitoring of research performance in the Social Sciences and Humanities. A review. *Sciencmetrics*, 66, 1, pp. 81-100.
- NÓVOA, A. (2001). Eu pedagogo me confesso. Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14, 1-2, pp. 9-33.
- OCDE (2008). *Visão geral sobre a ciência, tecnologia e indústria*. Consultado em Abril de 2009 em www.oecd.org/dataoecd/20/12/41553355.pdf.
- PACHECO, J. A. (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp. 53-66.
- PACHECO, J. A. (2008). Nota de abertura. In J. M. SOUSA (org.), *Actas do IX Congresso da SPCE — Educação para o sucesso: políticas e actores*. Funchal: SPCE, pp. 9-11.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- REY, R. (2009). *Productivité et qualité scientifique: avec quelles publications compter?* Consultado em Outubro de 2009 em www.inrp.fr/vst/lettrevst/46-juin-2009.htm.
- RITZER, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press.
- STOER, S. & CORREIA, J. A. (1995). Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. In B. P. CAMPOS (org.), *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE, pp. 28-41.
- YOKOYOMA, K. (2006). The effect of the research assessment exercise on organisational culture in English universities: collegiality versus managerialism. *Tertiary Education Management*, 12, 4, pp. 311-322.