

As correntes e as contracorrentes das Ciências da Educação na Universidade do Porto

The currents and counter-currents of Education Sciences at the University of Porto

Les courants et contre-courants des Sciences de l'Éducation à l'université de Porto

José Alberto Correia*

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Introdução

Este texto constitui a versão escrita – reformulada e desenvolvida – de uma conferência realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (doravante FPCE_UP), em 9 de maio de 2024, integrada no painel “A Psicologia e as Ciências da Educação na Universidade do Porto: contexto, afirmação e formação”, no âmbito das comemorações dos cinquenta (50) anos do 25 de Abril.

Sem ter a pretensão de fazer uma genealogia das Ciências da Educação (CE) neste contexto político e institucional, retomei alguns dos requisitos analíticos desta abordagem, para articular as indeterminações com as interdeterminações, tendo em conta os contextos políticos, epistemológicos e pedagógicos desta nova área científica. Deste modo, em lugar de propor uma abordagem histórica e sequenciada, optei por referências a esta historicidade, subordinando-a a três dimensões analíticas privilegiadas nesta abordagem. A primeira pretende dar conta da conjuntura política e institucional que possibilitou a criação desta área científica com as particularidades que vou evidenciar. Trata-se de uma conjuntura que envolve decisões macropolíticas que transcendem as áreas de intervenção dos/as principais autores/as, mas que as tornaram possíveis. Na segunda dimensão, propus uma reflexão sobre as transformações deste domínio científico de formação e investigação. A terceira procura explorar os espaços de possibilidade de recriar a matriz originária, fazendo referência aos desafios que importa protagonizar e assumir.

* *Correspondência:* correia@fpce.up.pt

O pedido social da recriação da formação e da investigação em Ciências da Educação

A *Lei de Bases do Sistema Educativo*, aprovada em outubro de 1986, propõe e inspira importantes transformações quantitativas e qualitativas no campo da Educação. Para além do alargamento da escolaridade obrigatória, este documento exorta a uma mudança qualitativa em vários domínios. Em primeiro lugar, admite-se que as mudanças sociais supõem uma escola mais inovadora e interveniente, sendo que esta se reconhece numa nova complexidade educativa em que se tendem a diluir as fronteiras entre o escolar e o não escolar. Esta diluição supõe a criação de novas figuras profissionais que se distinguem dos/as professores/as e em relação às quais se espera possuírem uma formação criativa e reflexiva. Emergem, assim, novos espaços profissionais com um perfil relativamente indeterminado, razão pela qual a sua formação pode não se referenciar exclusivamente a um perfil profissional delimitado previamente, mas pode ser, em grande parte, produzido pela própria formação. Torna-se, deste modo, possível pensar novas formações e uma nova cientificidade desconetadas da sua vinculação exclusiva e instrumentalmente subordinada à formação de professores e às didáticas específicas. Sem lhe definir os contornos, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* torna possível e desejável uma reinvenção da formação e da investigação em CE. Estes contornos são fundamentalmente da responsabilidade das instituições de formação.

Por outro lado, o desenvolvimento das Escolas Superiores de Educação (ESE) acarretou a reconversão profissional dos/as seus/suas docentes, de forma a que pudessem aceder aos graus académicos necessários ao acesso à carreira e adquirissem competências no domínio da formação de formadores, nomeadamente, no domínio da formação de professores. Também as transformações da procura do Ensino Superior e a sua heterogeneização, particularmente intensa com o crescimento de uma procura de públicos adultos, envolvendo-se em processos de reconversões profissionais que supõem o reconhecimento da sua experiência e saberes, e apelam para importantes transformações do trabalho pedagógico a desenvolver neste nível de ensino/formação. Por outro lado, o reconhecimento da autonomia alargada do Ensino Superior, nomeadamente do Ensino Universitário, permitiu-lhe desenvolver formações inovadoras, associando-as a novas áreas científicas que, não estando previamente configuradas, possibilitam que estas formações possam ser desenvolvidas no decurso dos processos formativos, articulando formação com investigação, com a intervenção e a incorporação das experiências sociais dos/as destinatários/as. Finalmente, a definição complexa e holística do educativo – não o restringindo ao escolar – supõe um olhar atento às questões da saúde, do serviço social e das dimensões comunitárias da educação da criança.

Estas tendências estão ainda associadas a um conjunto de desafios a protagonizar pelas Universidades que explicitámos numa comunicação, apresentada na Reitoria da Universidade do Porto, dedicada às experiências inovadoras desenvolvidas.

Intitulada “A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente”, esta comunicação foi fundamentalmente dirigida a docentes envolvidos/as noutros projetos de formação, razão pela qual acentuei essencialmente a sua pertinência externa.

Em primeiro lugar, realcei que esta licenciatura protagoniza simbolicamente a possibilidade de articular a formação com uma investigação associada com as práticas sociais, numa lógica da crítica que não se reduz à sua aplicação cognitiva ou instrumental. De certa forma, ela protagoniza algumas das dimensões investigativas que vieram a ser valorizadas no já célebre relatório do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) sobre a revolução da convergência.

Em segundo lugar, o facto de a Licenciatura em Ciências da Educação (doravante LCE) ser protagonizada por uma pluralidade de profissionais intervenientes no campo educativo releva da necessidade de a Universidade lidar com a heterogeneidade dos/as estudantes, reconhecendo a pertinência formativa dos seus saberes e experiências sociais. Também neste domínio, importa desenvolver o sentido crítico da reflexão e desenvolver um trabalho formativo que facilite a transformação dos atores em sujeitos e autores da sua ação.

Em terceiro lugar, e por via do respeito destas tendências, a centralidade atribuída à investigação na estruturação das práticas profissionais não é uma atitude voluntarista, antes se insere num processo de redefinição da conflitualidade epistemológica de uma cientificidade que define modalidades diferenciadas de a articular com as práticas mais do que com os processos de produção de saberes positivos.

Em quarto lugar, a investigação educacional protagoniza a possibilidade de ter por objeto o próprio trabalho de formação e de investigação, ou seja, a própria ação pedagógica desenvolvida na instituição universitária. Esta dimensão é particularmente relevante num contexto em que, como assinalam Esteves e Pimenta (1992), se tinha vindo a esboçar o desenvolvimento da universidade de massas que, ao complexificar a heterogeneidade das propriedades culturais da população universitária, criou núcleos de instabilidade, apelando ao desenvolvimento de mecanismos de regulação da crise. A pedagogia desempenha um papel relevante na gestão de uma crise que não se supera, mas se gere, contribuindo para que a pedagogia se tivesse integrado na normalidade da vida universitária.

Numa conferência que fiz na Universidade de Aveiro (Correia, 2021b) e depois publicada com o título: “Para uma ética do cuidar e uma cidadania solidária: Pensar e problematizar a mentoria no ensino superior”, a propósito dos dispositivos de mentoria desenvolvidos no Ensino Superior, considerei que estas tendências prenunciavam a emergência da Heterogeneidade e da Incerteza, e os desafios a protagonizar pela pedagogia da invenção neste domínio, tal como é assinalado por Michel Serres (2013). A Heterogeneidade não envolve apenas os novos públicos que habitam a Universidade, mas incide também sobre os públicos tradicionais – os/as jovens –, cujas qualidades sociais os/as afastam progressivamente daquelas que lhes são atribuídas enquanto estudantes. Esta heterogeneidade prolonga-se pela diversificação dos percursos, espaços e tempos de aprendizagem que, sendo cada vez mais difusos, não se compaginam com aqueles que lhes são disponibilizados pela instituição universitária. Daí a sua irreduzível imprevisibilidade.

Dos obstáculos aos desafios

Na conferência de abertura do 1.º Congresso das Licenciaturas Em Ciências da Educação realizado em 1996 na FPCEUP, orientei a minha argumentação para o interior do campo.

Pressupondo, como Habermas (1987), que a ciência estabelece sempre uma forte referência à ação, admiti que, no caso das CE, esta referência não é predominantemente técnica, mas se referencia a um interesse crítico e emancipatório que supõe a compreensão partilhada e autorreflexiva, e, por isso, interfere e é interferida pelos sistemas de formação. Os debates epistemológicos são, assim, inseparáveis das intencionalidades práticas, técnicas e emancipatórias de pensar as relações entre formações teóricas e ação, nomeadamente as que são promovidas pelos sistemas de formação.

Ao postular a inexistência de uma relação direta entre os saberes científicos e a sua eficácia social, Habermas (1987) formula uma proposta analítica particularmente relevante para compreendermos os processos de produção da cientificidade educativa, a sua historicidade, os seus potenciais paradoxos e a sua articulação com a Universidade.

O primeiro pedido social da cientificidade em CE aparece no início do século XX, com a institucionalização e laicização dos modernos Sistemas Educativos que acompanhou a consolidação dos modernos estados-nação. O modelo de cientificidade foi decalcado da Psicologia Experimental e valorizou, sobretudo, o interesse prático. A produção científica desenvolvida foi incipiente e teve uma influência reduzida na estruturação das práticas educativas. Esta cientificidade construiu-se na oposição a outras narrativas educativas que, apesar da sua utopia, exerciam simbolicamente um papel relevante na construção narrativa das práticas educativas.

Num segundo momento, emergente na década de 1960, a cientificidade educativa construiu-se na oposição e/ou complementaridade entre a Sociologia e a Psicologia da Educação – entre o social e o individual, entre os fins e os meios – como dimensões estruturantes da reflexão educativa cientificamente instrumentada. Neste contexto, o incipiente estatuto epistemológico das CE não estava dependente da especificidade do educativo, mas da possibilidade de estas ciências poderem ser consideradas como ciências duplamente aplicadas: i) aplicadas cognitivamente como um domínio particular da Psicologia e da Sociologia que mantém inalterada a consistência destas matrizes disciplinares, apenas alargando os seus domínios de estudo; ii) aplicadas, por poderem aplicar praticamente e instrumentalmente os saberes produzidos sem os alterarem.

Sendo este o modelo dominante, a verdade é que, neste período, na sequência do Maio de 68, surgiram um conjunto de tendências alternativas que postulavam uma maior vinculação das CE às práticas educativas do que às matrizes disciplinares de que elas eram originárias. Para além de valorizarem outros referenciais empíricos mais difusos e com uma outra espessura, como o grupo ou as instituições, estas perspetivas desenvolveram dispositivos fortemente articulados com a intervenção. Estas perspetivas atribuíram, por isso, uma forte consistência epistemológica às narrativas dos atores, incorporando-as em dinâmicas preocupadas em restituir o sentido ecológico da ação e em transformar os atores em autores. Estamos, deste modo, perante propostas preocupadas com o interesse emancipatório da ciência e o seu papel na promoção de uma flexibilidade comunicacional.

Se no contexto francófono e, de certa forma, no contexto anglo-saxónico este processo foi sequenciado no tempo e mais ou menos claro, no contexto português ele é mais difuso e obedeceu a uma outra temporalidade.

Podemos admitir que em Portugal as CE só foram toleradas na instituição universitária a partir década de 1970, por via do papel que poderiam desempenhar na formação inicial de professores. Admitia-se que elas poderiam fundamentar as didáticas específicas necessárias à transmissão dos verdadeiros saberes científicos. O seu estatuto, como já referi, deriva da sua aplicabilidade instrumental e do facto de elas poderem constituir um campo de estudo de outros saberes que já gozavam de um estatuto científico relativamente estabilizado.

Ora, a criação das Licenciaturas em CE, principalmente a promovida pela FPCE_UP, simboliza a possibilidade de produção de alternativas críticas ao modelo dominante. Por vários motivos:

- por não ser diretamente controlada pelo poder político e escapar às determinantes específicas das didáticas, podendo, por isso, assumir o interesse emancipatório;
- por ter sido procurada por uma pluralidade de públicos, o que contribuiu para que a cientificidade e a sua pertinência não dependessem apenas da sua vinculação à formação de professores;
- pela importância que ela atribui às diferentes facetas da educação da criança;
- pela valorização da heterogeneidade da procura, que não é encarada como um obstáculo, mas como condição de desenvolvimento da cidadania cognitiva;
- pela valorização atribuída à experiência e à sua narratividade, integrando-a no processo de investigação.

Estas características das Licenciaturas em CE colocaram desafios inéditos a um campo da investigação educacional que se quer articulado com o campo da formação.

Desde logo, porque a LCE incide sobre um campo que não reduz a educação ao escolar. Encontramos, deste modo, perante um campo em construção, em que a formação não se limita a assegurar uma difusão, mais ou menos alargada, de saberes previamente constituídos e funcionalmente pertinentes. Para além de apelar a um sentido mais alargado do educativo, sugere-se também que o educativo não é uma coisa, um objeto mais ou menos definido e disponível para ser investigado, mas um processo, uma atividade que se produz também no processo de produção de saberes e que não se reduz à identificação das suas leis de funcionamento. Este educativo não pertence ao reino da natureza, mas à cidade humana; ele próprio é uma cidade.

Tendo por campo de reflexão um objeto que não é objeto definitivamente delimitado, mas uma atividade, um processo de transformação, um projeto, a reflexão educativa, incluindo a cientificamente estruturada, o campo educativo incorpora práticas discursivas ou narrativas que se situam sempre na interface entre o sábio e o profano, entre a lógica da reprodução e a lógica da emancipação, entre a técnica e a práxis, entre a razão e a paixão, que podem ser encaradas não como oposições e escolhas definitivas, mas como complementaridades contraditórias. Como já sugeri, quando a reflexão se estruturou na valorização exclusiva e incontrolada de um dos polos deste sistema de dicotomias, desqualificou o outro, desqualificando o debate que sempre acompanha a produção narrativa do educativo. Como realça Guy Berger (Atelier du Numérique, 2017), a inserção da educação na cidade humana como atividade induz uma

espécie de “travessia entre estas tipologias (...) e hierarquias disciplinares” e sobre as epistemologias que legitimam cada uma delas. A vinculação da definição da educação ao conceito de atividade implica que ela seja teórica e epistemologicamente reconhecida, não como uma coisa, mas como uma configuração rizomática, em grande parte indeterminada e imprevisível, em que as experiências e as vivências dos protagonistas desempenham um papel central. De acordo com Deleuze e Guattari (1980), é uma configuração associada a um tipo de raiz sem um caule central, que se espalha e se ramifica, podendo gerar segmentos equivalentes, igualmente capazes de se conectarem a qualquer outro segmento.

Inserida neste espaço polifónico e rizomático, e não dispondo das qualidades reconhecidas para se lhe atribuir previamente uma superioridade cognitiva inquestionável garantida pelas metodologias científicas desenvolvidas, a cientificidade educativa não produz uma verdade que se contraponha às verdades das restantes ordens narrativas, razão pela qual ela não pode ter a ambição de pôr termo ao debate constitutivo do educativo, mas pode contribuir para a qualificação democrática deste debate e para as cognições que o estruturam.

Nesta perspetiva, as CE confrontam-se com novos desafios que não são redutíveis aos que resultam da procura de metodologias que lhe assegurem uma superioridade cognitiva acrescida.

O primeiro desafio resulta do reconhecimento de que os diferentes enunciados sobre a educação são também modalidades distintas de definirem o educativo. Eles não podem ser encarados apenas como discursos diferentes sobre um mesmo objeto, mas enunciados sobre formas diferenciadas de definirem um objeto que é indefinível, sendo que os diferentes narradores se sentem autorizados a emitir juízos tendencialmente totalizantes. Hameline (1986, p. 202), ao reconhecer que se a educação é “a coisa mais conhecida e a mais mal conhecida é precisamente porque ela é a coisa mais conhecida, a mais bem conhecida... e de todos”, realça que estes desafios não são preferencialmente de natureza cognitiva, mas situam-se no espaço de disputa das legitimidades narrativas.

O segundo desafio que gostaria de destacar resulta do facto de, nos últimos anos, se ter vindo a assistir a uma tendência para se reforçar o reconhecimento da legitimidade dos enunciados educativos proferidos pelos atores sociais que não estão diretamente envolvidos no campo educativo a uma espécie de desprofissionalização do pedagógico que o pode desqualificar num contexto; importa valorizá-lo como dimensão constituinte da profissionalidade docente.

Finalmente, e sem ter a preocupação da exaustividade, não queria deixar de destacar o reforço da tendência para a investigação valorizar as subjetividades dos atores educativos, considerados como figuras cuja ação não depende tanto da sua capacidade de aplicarem localmente uma técnica ou uma teoria estabelecida, mas, como assinala Touchon (1992), da sua capacidade de construírem uma teoria do caso único, isto é, uma nova teoria para cada caso, tornando-se investigadores no seu contexto prático, promovendo a recomposição de várias ordens narrativas.

Estes desafios só podem ser protagonizados pelas CE que não adiram acriticamente ao modelo experimental e positivista. Como assinalam Stengers e Schlanger (1989) importa, neste caso, valorizar as especificidades e as práticas naturalistas das Ciências do Terreno, que não dividem um objeto de maneira normativa, definindo *a priori* o que ele deve ser capaz de fazer, a que questões deve responder, mas dirige-

se “a uma realidade intrinsecamente dotada de significação que importa compreender e não reduzir ao estatuto de ser uma ilustração particular de uma verdade geral” (p. 161).

Compreende-se, assim, que as Ciências do Terreno, em geral, e a Investigação da Educação, em particular, tenham de estar particularmente atentas à internarratividade e à intertextualidade como modalidades privilegiadas de restituição dos processos científicos que desenvolvem. As Ciências do Terreno são, por isso, Ciências de uma Subjetivação Alargada que se desenvolvem em Terreno e não no espaço circunscrito aos peritos internos e confinados ao campo da investigação.

Da experiência contra a corrente às interfaces da corrente: da manutenção da oferta às transformações da procura

Se pudermos admitir que a ênfase atribuída ao currículo integrado no campo da formação e à epistemologia das interfaces no campo da investigação constituem a matriz originária de uma formação adaptada à heterogeneidade da procura, deveremos também reconhecer que esta matriz sofreu adaptações ao longo do tempo, tanto por via da transformação da procura, como por determinantes intrínsecas à organização da oferta.

Como refere Steve Stoer (1998), a LCE procurava assegurar a formação de profissionais de desenvolvimento humano e comunitário capazes de intervir nos diferentes níveis do sistema, como procurava ainda assegurar a formação de docentes para as ESE. A seleção dos/as candidatos/as realizava-se através de um concurso local e encontrava-se organizada por contingentes. Além de uma prova de acesso, o concurso local contemplava uma análise dos *curricula vitae* dos/as candidatos/as, sendo que esta análise poderia servir de base a um processo de creditação que possibilitava a existência de percursos individuais de formação. Também os/as candidatos/as oriundos/as do 12.º ano de escolaridade estavam sujeitos/as a este processo de seleção.

O contingente do 12.º ano, que, no início da LCE, não desempenhava um papel – quantitativo e qualitativo – particularmente relevante na estruturação da procura, viu a sua importância crescer, representando já, em 1996, metade da procura. Estes/as estudantes eram, no entanto, ainda selecionados/as por via do concurso local, tal como os/as educadores/as de infância, professores/as do 1.º ciclo do ensino básico, enfermeiros/as e assistentes sociais. Este processo foi acompanhado por uma diminuição da procura dos/as educadores/as de infância e assistentes sociais. Poder-se-ia admitir que, embora tenha sido matizada, a heterogeneidade da procura tendia a ser assegurada pelos mecanismos de seleção, pelo concurso interno.

Estas transformações da procura que, embora não inviabilizassem, inibiam a possibilidade de desenvolver um trabalho de formação e investigação ancorados na heterogeneidade e na experiência, sofreram profundas alterações a partir de 2002. Na realidade, a partir desta data, por imposição legal, aumentou significativamente o peso do contingente do 12.º ano, que passou a ser selecionado por concurso nacional, mantendo-se o concurso local para os restantes contingentes. Para além de reduzir significativamente a heterogeneidade e a presença das experiências profissionalmente significativas dos/as candidatos/as, estas transformações exigiram que se tivesse atribuído uma maior importância às valências pré-profissionalizantes

e funcionais da formação. Realce-se, no entanto, que o facto de a licenciatura se realizar em horário pós-laboral garantiu, em parte, uma procura de parte dos/as estudantes do 12.º ano que eram portadores/as de uma experiência profissional, sendo que os restantes contingentes poderiam, apesar de tudo, garantir os requisitos característicos da primeira LCE.

Podemos admitir que a adaptação ao processo de Bolonha exigiu, em grande parte, uma reformulação profunda que afastou o trabalho pedagógico da ideia de currículo integrado, respeitador dos princípios da Educação de Adultos, e a institucionalização das tendências que atribuem à investigação um papel de produção de saberes constituídos úteis ao processo de formação. Deste modo, a LCE tendeu a deixar de ser uma experiência na corrente contra a corrente, para tender a integrar-se na corrente dominante.

Na realidade, a adaptação da LCE ao processo de Bolonha saldou-se por um conjunto de tendências – objetivas e subjetivas – dentre as quais importava realçar:

- a tendência para a semestralização do currículo, em que as Unidades Curriculares (UC) passaram a ser semestrais e em que cada semestre contempla cerca de três meses de formação, o que inibe as formações globais e integradas, multiplica as tarefas de avaliação e de aquisição de saberes constituídos;
- a miniaturização ou a *arte do Bonsai* que se manifestou pela multiplicação das UC e pela tendência de integrar numa UC semestral os conteúdos pensados para formações mais longas;
- a valorização das temporalidades curtas, da cultura da *lufa-lufa*, em detrimento das temporalidades longas e o desaparecimento da tendência que permite uma reflexão e que supõe uma propensão para se *perder no tempo* que não se confunde com *o perder tempo*;
- transformações profundas na relação com o saber que abandonou as suas referências emancipatórias atentas às dinâmicas cognitivas capazes de possibilitar a transformação dos atores em autores, para se definir como uma relação coisificada em que se valoriza, sobretudo, a aquisição de saberes constituídos assegurada pelo consumo de textos curtos.

Os Mestrados em Ciências da Educação: da reatualização da procura à recriação da oferta

Ora, se estas tendências impõem uma alteração de tal forma profunda à matriz originária da LCE, a verdade é que esta não foi completamente diluída e, em minha opinião, pôde ser reatualizada através dos Mestrados em Ciências da Educação (MCE).

Por um lado, os dispositivos de seleção adotados para o Mestrado permitiram reatualizar a lógica do concurso local e, por sua via, assegurar alguma heterogeneização da procura, não a delimitando apenas à posse das qualificações académicas. Por outro lado, apesar de ter uma ambiguidade estatutária na hierarquia das formações oferecidas – curso do 2.º Ciclo situado na continuidade do 1.º Ciclo, de forma a permitir o acesso ao 3.º Ciclo, e/ou Mestrado dotado de uma certa autonomia relativamente às restantes formações e dirigido para públicos experientes –, os Mestrados foram também explicitamente pensados para se dirigir a estudantes e profissionais de outras áreas que percecionam como importante, para os seus percursos

estudantis e profissionais, o conhecimento e a reflexão sobre modos de concretizar uma intervenção nos domínios da educação – em contextos de educação formal e de educação não formal, de proteção social, de reeducação ou outros –, da formação – de formadores, de gestão e animação da formação, do desenvolvimento pessoal, local e comunitário –, e em atividades de natureza cultural, social e económica, onde as dimensões educativa e formativa são determinantes.

Finalmente, o plano de estudo dos Mestrados parece ser mais flexível, indefinido e academicamente mais heterogéneo, o que possibilita (mas não assegura) formações mais permeáveis à heterogeneidade e à procura de uma compatibilização entre coerências académicas e pertinências sociais.

Realço que o facto de se indicar que os trabalhos de investigação devem ser coerentes com os que são realizados no Centro de Investigação (neste caso, o Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIE) pode contribuir para o reforço da sua tendência de se vincularem às exigências académicas e à cultura da *lufa-lufa* a que fizemos referência.

Na conferência de abertura de um dos fóruns dos MCE (Correia, 2021a), utilizei a metáfora do “irmão do meio” para refletir sobre os desafios epistemológicos e formativos desenvolvidos.

Para superar a definição negativa e deficitária do “irmão do meio”, apoiei-me em Sérgio Godinho que, na contracapa do disco “O Irmão do Meio”, realça que este disco conta com a colaboração improvável de vários cantores num processo de desenvolvimento em que tinham um ou dois sentidos e passaram a ter mais, envolvendo “bigamias tanto passageiras como estáveis e o irmão do meio revelou-se feliz no turbilhão da família em permanente revolução”. Ele propõe, assim, uma revalorização das potencialidades transgressoras do “irmão do meio”, sendo que estas potencialidades são retomadas e aprofundadas nas letras de algumas canções de Carlos T a que não me vou referir aqui.

Sem propor uma análise detalhada das potencialidades transgressoras do “Irmão do Meio”, gostaria de realçar, de uma forma sintética, que elas surgem associadas:

- à valorização da reciprocidade e da interdependência;
- ao reconhecimento da pertinência cognitiva dos saberes profanos;
- à importância atribuída aos saberes invertidos, às dúvidas em detrimento das certezas;
- à importância a dar ao pensamento paradoxal, à mestiçagem identitária e, com ela, à inconstância e à imprevisibilidade;
- à ênfase concedida à transgressão fronteiriça.

A cientificidade educativa: das políticas da razão à política do tempo

Caminhando para o final do meu texto, vou fazer uma referência breve a duas das potencialidades transgressoras do “irmão do meio” – o reconhecimento da pertinência cognitiva dos saberes profanos e a ênfase a atribuir à transgressão fronteiriça –, salientando a sua importância para a recriação e reabilitação da matriz fundadora da LCE.

A pertinência cognitiva atribuída aos saberes profanos supõe que o campo epistemológico possa ser articulado com e permeabilizado a um conjunto de interdeterminações, envolvendo tanto o desenho da investigação como os seus procedimentos narrativos e interpretativos. Com efeito, se estas primeiras determinações incidiam sobre o processo de produção arquitetónica e do *design* do campo de investigação, elas envolvem também diretamente a sua produção narrativa e os procedimentos interpretativos. Ambos os processos devem admitir e promover uma internarratividade associada à qualificação dos “saberes profanos”, sendo que a produção narrativa do texto da investigação é tendencialmente desierarquizado e policentrado, e estruturado por relações dialógicas entre textos e produções narrativas, em relação às quais se reconhece uma cidadania cognitiva equivalente. Esta desierarquização do espaço narrativo não é apenas o ponto de partida da investigação, mas é também o seu processo e ponto de chegada.

Por sua vez, a ênfase concedida à transgressão fronteiriça e à mestiçagem (por oposição à pureza), quando transferida para o campo da produção científica, coloca no centro do debate o papel desempenhado pela fronteira, tanto no campo da formação, como na delimitação das plausibilidades epistemológicas admissíveis na produção da investigação. Na Ciência, como na Vida Social, a fronteira pode destinar-se a delimitar ou, pelo contrário, pode contribuir para articular e complexificar. Do ponto de vista dos guardadores de fronteiras e de territórios estabelecidos, a fronteira separa e distingue, estabelece os limites a preservar. Os desafios colocados pela fronteira ao campo da formação e à construção de uma cientificidade alternativa podem, por outro lado, ser pensados do ponto de vista do contrabandista, do ponto de vista daquele que encara a fronteira como uma linha a ser transgredida, uma linha a ser atravessada, uma possibilidade de promover relações inéditas que complexificam, em lugar de simplificarem.

A mestiçagem, para além de se exprimir no plano narrativo, através do desenvolvimento de uma intertextualidade apoiada tanto em textos científicos como em textos do chamado senso comum, estabelece dinâmicas que não são apenas sequenciais, mas interativas de interpelação mútua. A mestiçagem está também presente no processo de produção de novos “objetos de investigação” que escapam às divisões disciplinares estabelecidas e induzem o desenvolvimento de novas linguagens que não estavam inscritas nas matrizes disciplinares iniciais. A mestiçagem, embora tenha estado na origem do desenvolvimento de tendências de construção de novas disciplinaridades, ocupadas em registar e delimitar os “objetos fronteiriços”, nem sempre permitiu reconhecer as limitações destes registos e a sua incapacidade de sustentarem uma epistemologia de fronteira, a partir do desenvolvimento dos territórios disciplinares que confinam estas mesmas fronteiras.

Ora, se estas duas dimensões incidem diretamente sobre as políticas da razão, sobre os processos de qualificação e desqualificação das diferentes razões que habitam o campo, a verdade é que estas políticas são inseparáveis das políticas do tempo.

Há poucos anos, o manifesto do movimento do “*slow science*” (Slow Science Academy, 2010) assinalava que

Vivemos em uma era de aceleração de todos os aspetos de nossa existência; dentre eles, a vida intelectual e universitária. Os estudos e pesquisas são dirigidos por índices de produtividade e de rendimento que desencadeiam uma produção acelerada, quase frenética, de publicações científicas. Esse fato é sentido como se fosse uma necessidade incontornável, imposta pelo avanço da ciência, pela urgência dos problemas a resolver ou, simplesmente, pela busca de sobrevivência em um mundo de concorrência aberta e globalizada. (p. 1, tradução minha)

Este manifesto lançava um apelo para que se tivesse em conta que

A ciência necessita de tempo para pensar. A ciência necessita de tempo para ler e tempo para errar. A ciência nem sempre sabe o que pode ser correto agora. A ciência desenvolve-se instavelmente, com movimentos bruscos e saltos à frente imprevisíveis — ao mesmo tempo, contudo, ela arrasta-se numa escala de tempo muito lenta, para a qual deve haver espaço e pela qual a justiça deve ser feita. (Slow Science Academy, 2010, p. 5)

E continuava:

Nós precisamos de tempo para pensar. Nós precisamos de tempo para digerir. Nós precisamos de tempo para nos desentendemos uns com os outros, especialmente quando promovemos o diálogo perdido entre as humanidades e as ciências naturais. Não podemos dizer continuamente o que nossa ciência significa e a qual bem ela serve, porque simplesmente não sabemos ainda. A ciência precisa de tempo.

A eliminação do tempo da ciência reflexiva inibe, como assinala Byung-Chul Han (2009), o reconhecimento de que só a

detenção contemplativa é uma praxis da amabilidade. (...) A vida ocupada, à qual falta toda a dimensão contemplativa, não é capaz da amabilidade e do belo. Manifesta-se como uma produção e uma destruição aceleradas. *Consome tempo*. (...) [Pelo contrário,] a demora contemplativa *concede* tempo. (p. 135)

O atual contexto de azáfama e da predação que habita o campo científico supõe a rapidez na circulação e na produção de produtos dirigidos a públicos especializados que, raramente, têm tempo de os ler e de os incorporar nas suas perguntas, o que faz com que as ciências que têm hoje o poder sejam as ciências rápidas. Em alternativa, é relevante reabilitar as ciências do terreno, as ciências ecológicas, de forma a institucionalizar um verdadeiro projeto político da ecologização dos saberes e da sensatez, um projeto de temporalização da investigação, imprescindível à produção de um pensamento crítico e de uma ciência autorreflexiva e contemplativa.

O mesmo autor acrescenta:

Uma vez que falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, as posições divergentes repelem-se. Começam a odiar-se. (...). O pensamento já não dita o tempo, mas é o tempo que dita o pensamento. Daí que este se torne temporário e efêmero. Deixa de comunicar com o duradouro. (Byung-Chul Han, 2009, p. 129)

Ao longo da minha reflexão procurei articular uma abordagem retrospectiva com uma abordagem prospetiva, tendo por referência a matriz fundadora da LCE. De uma forma sintética, diria que a reabilitação e valorização das CE supõe a preservação de algumas condições e a vinculação a políticas da razão e a políticas do tempo. Dentre essas condições, considero essencial a preservação da heterogeneidade dos/as destinatários/as e a valorização das suas experiências sociais. Não sendo apenas pontos de partida da formação, mas também processo e produto, elas constituem possibilidades do desenvolvimento de políticas de razão democráticas e promotoras de cidadanias cognitivas, atentas aos processos de subjetivação promotoras da reflexão. Estas políticas do tempo construídas na crítica às ciências rápidas e apressadas supõem o reconhecimento da importância das temporalidades longas.

Bibliografia

- Atelier du Numérique. (2017, abril 26). *Entretien avec Guy Berger*. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=cMA_OcW7Uf8
- Correia, José Alberto (1998). Conferência de abertura do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. In *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais. Actas do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação* (pp. 15–28). CIIE/FPCEUP.
- Correia, José Alberto (2021a). A metáfora do “irmão do meio”: Desafios pedagógicos e epistemológicos dos mestrados em Ciências da Educação. In Fátima Pereira, Preciosa Fernandes, João Caramelo, Teresa Medina, Helena Barbieri, Manuela Ferreira, Sofia Pais, & Paulo Marinho (Eds.), *IV IINEDU 2021: Fórum de Projetos Investigar e Intervir em Educação: Refletir a investigação e perspetivar a profissão. Livro de textos* (pp. 271–294). CIIE/FPCEUP.
- Correia, José Alberto (2021b). Práticas e ação de mentoria: Elementos para uma praxeologia da reflexão. *Educação, Sociedade & Culturas*, 60, 137–152. <https://doi.org/10.24840/esc.vi60.368>
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix (1980). *Mille plateaux*. Les Éditions de Minuit.
- Esteves, A. Joaquim, & Pimenta, Carlos (1992). Notas sobre a pedagogia universitária. In Joaquim Esteves & Stephen R. Stoer (Eds.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 287–301). Edições Afrontamento.
- Habermas, Jürgen (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Edições 70.
- Hameline, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Éditions ESF.
- Han, Byung-Chul (2009). *O aroma do tempo: Um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Relógio de Água.
- Khun, Thomas (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Éditions Flammarion.
- Mialaret, Gaston (1980). *As ciências da educação*. Moraes Editores.
- Nóvoa, António (1991). Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In Stephen R. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59–130). Edições Afrontamento.
- Serres, Michel (2013). *A polegarzinha: Uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber*. Bertrand Brasil.
- Slow Science Academy. (2010). *The slow science manifesto*. <http://slow-science.org/>
- Stengers, Isabelle (2000). *As políticas da razão*. Edições 70.
- Stengers, Isabelle, & Schlanger, Judith (1989). *Les concepts scientifiques: Invention et pouvoir*. Éditions La Découverte.
- Stoer, Stephen R. (1998). Reflexões críticas sobre a Licenciatura em Ciências da Educação da FPCEUP. In *Ciências da educação: Profissões e espaços sociais: Actas do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação* (pp. 281–292). CIIE/FPCEUP.
- Touchon, François V. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 88–114.