

João Boavida
Ángel García del Dujo
Coordenação



Teoria da Educação
Contributos Ibéricos

Maria Teresa Estrela
Universidade de Lisboa

Notas sobre as possibilidades de Construção
de uma Teoria da Educação

Afirmar o lugar primacial que a teoria ocupa na construção do conhecimento filosófico e científico é uma afirmação tão comezinha que não merece grandes considerações. E, no entanto, se exceptuamos a literatura referente às correntes críticas onde o termo é reconente, é de estranhar o lugar menor que o conceito e o próprio termo teoria têm ocupado na literatura científica e epistemológica das Ciências da Educação. Situação em contraste evidente com as obras de epistemologia das ciências ditas exactas, onde a discussão da natureza das teorias ocupa um lugar maior. A epistemologia das ciências ligadas à educação, nos países de influência francófona, tem-se praticamente esgotado nos infindáveis debates sobre a identidade destas ciências a que se acrescenta o debate, comum a todos os países, sobre o positivismo/anti-positivismo das ciências sociais e a consequente antinomia ou complementaridade de explicação e compreensão. No entanto, o debate sobre os paradigmas só ocasionalmente tem originado a problematização da teoria, como é o caso da «grounded theory» de Glaser e Strauss ou das teorias de indução analítica de Denzin ou de Cressey. Ora, um paradigma não é uma teoria mas um dos pressupostos da sua construção. Também a literatura científica não é muito prolixa em relação ao conceito, preferindo utilizar-se, nos artigos de investigação, a expressão mais fluida de quadros conceptuais. E, muitas vezes, quando aparece o termo teoria, como é o caso

da literatura sobre a formação de professores, apresenta-se de conteúdo indefinido e frequentemente utilizado como algo que se opõe a prática. Nos manuais de investigação educacional, que era suposto ajudarem os investigadores a distinguir as conotações de teoria, quando não são omissos, concedem, com algumas excepções, um tratamento superficial ao tema.

Considero, seguindo Freund (1977) que a epistemologia de uma ciência é um trabalho contínuo que vai acompanhando a construção da própria ciência, através da reflexão crítica sobre os processos e pressupostos dos caminhos que ela vai percorrendo, determinando as suas próprias condições de cientificidade. Apesar de não ser o caso de muitos filósofos da ciência e apesar das dúvidas de Althusser (1979) considerando a inevitabilidade de o cientista cair na Filosofia e desviar-se do seu campo de análise, parece-me que são aqueles que a praticam e a conhecem de dentro que melhor poderão reflectir criticamente sobre os caminhos percorridos. São numerosos os exemplos que poderíamos apresentar dessa capacidade de reflexão crítica de cientistas das diferentes áreas disciplinares sobre os fundamentos, métodos e critérios de validade do conhecimento construído. Consequentemente, será a reflexão sobre os caminhos (e os descaminhos) percorridos, feita pela comunidade dos investigadores das chamadas Ciências da Educação, que melhor nos poderá levar a esclarecer os problemas epistemológicos suscitados por estas ciências e a determinar a natureza, possibilidade, condições e sentido da teoria ou teorias de educação. Ora, temos de convir que em Portugal essa reflexão tem sido escassa e os poucos investigadores que a elaboraram não conseguiram suscitar um debate alargado envolvendo a generalidade dos investigadores das Ciências da Educação. No entanto, julgo eu, essa reflexão deveria realizar-se em círculos de reflexão e debate e não isoladamente (ainda que por aqueles que foram há longo tempo testemunhas e parte activa dessa evolução, podendo neste caso originar uma espécie de crónica de ilusões perdidas), porquanto as ciências da educação não compartilharam, infelizmente, do destino das novas ciências multidisciplinares que surgiram ao longo do século passado sem grandes problemas de afirmação e angústia de identidade.

Por isso, este artigo não pretende substituir-se a essa tarefa colectiva, visando apenas suscitar o debate. Assim, limita-se a dar conta de um conjunto de questões e de reflexões que foram desencadeadas pelo desafio de colaborar neste volume consagrado à teoria da educação. Num esforço de melhor captar o sentido da solicitação que me foi feita para melhor poder responder-lhe, foram-me surgindo sucessivas interrogações. Porque as respostas não são simples nem evidentes, pareceu-me oportuno partilhar essas questões e as reflexões muito gerais que elas me sugeriram. Uma vez que pontificam as dúvidas e não as certezas, partilhar essas dúvidas, por comezinhos que sejam (ousando dizer em público o que muitas vezes dizemos em privado em círculos muito restritos), poderá ser uma maneira, embora não muito sofisticada, de contribuir para o debate aberto nesta obra.¹

1. De que se fala quando falamos de teoria da educação?

Uma das razões que afecta a credibilidade científica das ciências sociais em geral diz respeito à imprecisão ou impropriedade dos termos utilizados e à sua variabilidade semântica, a ponto de muitos autores se sentirem na obrigação de incluir glossários nas suas publicações. Dado que o termo teoria pode veicular sentidos diferentes e despertar diferentes imaginários, impõe-se clarificar o(s) sentido(s) a dar ao vocábulo para que se possa associar a educação, seja qual for o sentido que acordemos ao não menos polissémico termo educação. Como as possibilidades de construção e de validação de uma teoria dependem obviamente do próprio conceito de teoria donde se parte, não será despidendo passar em revista algumas das principais conotações que o termo teoria comporta.

Porém, perante a miríade de conceitos de teoria que podemos encontrar em diferentes autores ligados à filosofia e à epistemologia das ciências, mesmo em

autores inseridos nas mesmas correntes, qualquer definição que se apresente não é neutra nas suas implicações, pois comporta à partida um máximo de pressupostos. Por isso, senti a curiosidade de saber como é que os dicionários se referem ao termo teoria. Pese embora o risco de cair num nível elementar de exposição, comecei por consultar alguns dicionários, partindo dos generalistas para os especializados. Contudo, a banalização e a indiferenciação do uso da palavra teoria a que vimos assistindo não só na linguagem comum como na linguagem científica (veja-se como exemplo a investigação sobre formação dos professores) justifica plenamente incorrer nesse risco.

Deve esclarecer-se que essa consulta não foi exaustiva, nem interessaria que o fosse. Tão pouco se tratou de uma consulta baseada numa amostragem aleatória. A selecção deve-se apenas a um critério de conveniência, o das obras que possuía, portanto de acessibilidade imediata.

Que nos dizem os dicionários generalistas a propósito de teoria?

Consultando o dicionário de língua francesa conhecido vulgarmente por «Le Petit Robert» (2003:2006) ficamos a saber que a palavra começou por designar a «ciência da contemplação», que é rara antes do séc.XVI; que no latim eclesiástico *theoria*, de origem grega, designa observação, contemplação, vindo de *theorein* observar.

Reportando-se agora a usos mais actuais, a teoria é o «Conjunto de ideias, de conceitos abstractos, mais ou menos organizados, aplicado a um domínio particular.» E o autor remete para especulação, concepção, doutrina, opinião, sistema, tese. Como se constata, a definição é tão ampla que pode abranger todo o tipo ou nível de teoria. Mas, logo a seguir, aparece-nos um segundo sentido mais restritivo: «Construção intelectual metódica e organizada, de carácter hipotético (pelo menos em algumas das suas partes) e sintética». E remete neste caso para hipótese, sistema. Definição que, embora ainda bastante geral, pode convir sobretudo às teorias científicas e filosóficas.

Consultando agora dois reputados dicionários de língua portuguesa, encontramos um maior número de definições, algumas de âmbito geral, outras mais específicas. Para além do sentido do senso comum de teoria enquanto

explicação ou conjectura, por exemplo, o «Novo Aurélio» (1999:1244-1245) diz que, no sentido filosófico, o termo designa o «Conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar ou unificar um domínio de fenómenos ou de acontecimentos que se oferecem à actividade prática». Na página 3551 do dicionário português conhecido como «Dicionário da Academia» (2000) encontramos outros sentidos que convêm apenas a algumas ciências — «Conjectura ou hipótese cuja validade se sujeita à comprovação experimental». Outros adequam-se às ciências e filosofia: «Enquadramento sistemático de um conjunto de leis», apresentando-se como exemplos que talvez possam parecer um pouco estranhos, a teoria da reminiscência, a teoria do bom selvagem ou a teoria dos quanta.

Que há de comum às definições apresentadas? Sem pretender discutir a maior ou menor precisão destas definições, sublinhe-se apenas que subjacentes a elas, constituindo o seu maior denominador comum, estão as ideias de construção, visão, unificação, apelando explícita ou implicitamente à racionalidade (seja ela «não ingénuo» ou ingénuo) e assim se distinguindo do mito. E parece-me importante realçar esta distinção numa época em que, paradoxalmente, uma razão autofágica pretende reduzir a razão a um mito, mas se preocupa com a procura da racionalidade escondida no mito.

O que diferencia as definições apresentadas é essencialmente o grau de organização da teoria, a amplitude dada pela gama, maior ou menor, dos fenómenos que abarca, a natureza e extensão da sua fundamentação e os processos inerentes a essa construção.

Que mais valia nos trazem os dicionários especializados, filosóficos ou científicos? É relativamente pequeno o valor acrescentado que trazem em relação aos dicionários generalistas. O mais curioso é que mesmo os dicionários de Filosofia, como o de Lalande⁽¹⁾ dão maior atenção aos sentidos científicos

(1) Tomando como exemplo dos dicionários de Filosofia consultados, fixemo-nos em Lalande. O autor reforça o carácter contemplativo da teoria cujo sentido, enquanto «Construção especulativa do espírito ligando consequências a princípios», pretende delimitar por uma

do termo do que aos filosóficos. Curioso é também notar que os dicionários de Psicologia que consultei, dada a relação desta disciplina com a educação, são geralmente omissos em definir teoria, embora refiram «teoria de...».

Como é que os dicionários de educação fazem a transposição do conceito de teoria para o domínio da investigação educacional? Novamente, constatei que dicionários de autores franceses⁽²⁾ eram omissos no que se refere à rubrica teoria. Tal acontece também na obra em língua portuguesa «Dicionário de Metalinguagens da Didáctica, dirigido por E. Lamas (2000). Em contraste, o Diccionario de las ciencias de la educación, organizado por Sánchez Cerezo (1984: 1356) contempla duas definições de sentido filosófico, uma próxima da de Lalande e uma relativa ao domínio científico. Embora sublinhando o carácter unificador da teoria e a possibilidade de deduzir a partir dela consequências, comum a outras definições apresentadas, esclarece-se no

série de oposições: à prática (na ordem dos factos e na ordem normativa, opondo o carácter desinteressado da teoria ao carácter interessado da sua aplicação e o carácter puro ou ideal do bem às normas concretas da prática); ao conhecimento vulgar, dada a organização e a sistematização dependentes de «certas decisões científicas que não pertencem ao senso comum»; ao conhecimento certo, na medida em que teoria pode designar um conhecimento hipotético «de um sábio de um filósofo» sobre uma «questão controversa»; ao detalhe da ciência, pelo seu carácter sintético e unificador de múltiplos factos.

Como se constata, e apesar dos elementos novos da oposição incerteza e certeza, interesse e desinteresse, as conotações filosóficas e científicas encontram-se perfeitamente delimitadas, o que se torna ainda mais visível por Lalande remeter para P. Duhem. Num texto extraído de «La théorie physique», inserto numa antologia sobre o pensamento científico, encontramos uma definição altamente formalizada da teoria enquanto «sistema de proposições matemáticas, deduzidas de um pequeno número de princípios que têm por fim representar tão simplesmente, tão complexamente e tão exactamente, quanto possível, um conjunto de leis experimentais».

Embora possamos encontrar muitos outros conceitos de teoria dentro do pensamento sobre a física, é evidente que não se pode esperar que o conceito de teoria em ciências sociais e humanas comporte o mesmo grau de abstracção e de formalização de uma teoria física.

(2) Pareceu-me pertinente consultar manuais de psicologia por envolverem também conceitos utilizados em educação. Curiosamente, os dicionários franceses antigos ou recentes não contêm a rubrica teoria embora mencionem diversas espécies de teorias, confirmando a minha afirmação anterior da pouca atenção merecida pelo conceito teoria. Já num dicionário de língua inglesa, o de Wolman (1975: 383-4), encontramos uma definição de teoria que lhe retira parte do formalismo da definição de Duhem atrás referida para se adaptar à ciência psicológica ao considerá-la um «sistema de proposições hipotéticas» que explicam dados factuais de uma determinada área de investigação, independentemente das vias da sua construção: «alguns cientistas partem de dados empíricos enquanto outros colocam princípios teóricos e deduzem deles leis empíricas».

Como se constata, trata-se de um conceito de teoria que apenas se adapta a uma concepção nomotética das ciências sociais e humanas.

entanto que a teoria «não é só um sistema de leis relacionadas, mas também a unidade explicativa que justifica a dita relação», o que me parece de salientar. Contudo, nenhuma das definições apresentadas contempla especificamente o domínio das ciências relativas à educação. A mesma inclusão de uma rubrica sobre teoria é patente no dicionário de De Landsheere (1985: 314-15) que vai buscar as definições apresentadas a Lalande e a Kerlinger (esta sobre a teoria na ciência experimental). A novidade desta rubrica é que acrescenta nove critérios sobre a validade da teoria, tirados de R. M. Murray. Entre eles, contam-se os de «reflectir correctamente o mundo dos aprendentes» e de «ajudar a resolver problemas educativos concretos», para além de outros não específicos do mundo educativo, como a de poder preditivo, coerência e economia.

Em síntese, os dicionários especializados reforçam os caracteres comuns a qualquer conotação do conceito de teoria, atrás referidas, mas acentuam um pouco melhor as diferenças dos sentidos científico e filosófico de teoria. A omissão dos sentidos de teoria do senso comum sugere que os primeiros pressupõem uma ruptura em relação a este, que será, portanto, de uma ordem diferente. Em oposição às teorias do senso comum, eles sublinham o carácter desinteressado e contemplativo da teoria em oposição ao carácter interessado da prática, acentuam o nível de abstracção e, no caso do conhecimento científico, de formalização da teoria que não é uma representação imediata do concreto e conferem-lhe o carácter hipotético e, portanto, sujeito permanentemente à prova dos factos. Os dicionários da educação são um exemplo involuntário de como a investigação educacional é campo de transferência de conceitos ou de importações de outros campos, embora o dicionário de De Landsheere introduza o problema da teoria enquanto guia da acção. Problema de difícil solução fora de uma perspectiva marxista e do conceito unificador de praxis, dado o salto lógico necessário para passar de um plano a outro. Ao mesmo tempo, o autor referido introduz também uma confusão de conceitos entre ensino e educação que encontraremos também em manuais de metodologia de investigação educacional (Van der Maren, por exemplo).

Esta passagem pelos dicionários não foi tão gratuita e redundante como poderia parecer, pois, além de pôr em evidência o que há de comum e específico às diferentes definições apresentadas e de mostrar que a teoria não é uma conceptualização simples e imediata, revelou-se útil ao desvelar alguns dos problemas inerentes à teoria. Vejamos:

- 1) pôs em evidência que a conotação de teoria é indissociável dos processos de construção que a originam e são próprios de um determinado tipo de conhecimento de que ela resulta, o que não é despidendo, pois tende-se vulgarmente a pensar na teoria enquanto produto e não enquanto processo;
- 2) levanta implicitamente alguns problemas cruciais para o entendimento do que é a teoria, como por exemplo:
 - a natureza da relação entre a teoria e o mundo que ela representa, uma vez que ela não se apresenta como imediata;
 - a relação entre epistemologia e ontologia;
 - a relação entre teoria e acção ou entre teoria e valores, separados pela ciência moderna, mas associados no pensamento grego (veja-se como exemplo o caso dos pitagóricos e do conhecimento como via de salvação).
- 3) se consideramos os dicionários como documentos históricos que de algum modo reflectem o estado de conhecimento de uma época, seremos levados a pensar, ainda que os dados não sejam suficientes para o afirmar em absoluto, que na segunda metade do séc. XX, a conotação científica do termo teoria ganha hegemonia em relação à conotação filosófica (mesmo nos dicionários filosóficos), em consonância com o cientismo que vigorou em grande parte do século;
- 4) as poucas definições de teoria encontradas relativas à filosofia poderão em geral alargar-se à ideologia, embora numa perspectiva marxista a filosofia seja uma das formas de ideologia, pelo que a distinção nem sempre é clara;

- 5) além da ausência da rubrica sobre «teoria» em vários dicionários de educação, ressalta, naqueles que a comportam, o pouco relevo dado à conotação filosófica de teoria, em contraste evidente com a riqueza e variedade das teorias filosóficas de educação, principal fonte de elaboração de teorias da educação ao longo da História;
- 6) não se encontra qualquer conotação de teoria associada à investigação educacional;
- 7) ao sublinhar-se a indissociabilidade da teoria e dos processos da sua construção, fica bem em evidência o carácter da teoria enquanto prática social de investigação, o que suscita uma nova série de questões acerca do que se fala quando se fala de teoria da educação, de que daremos a seguir alguns exemplos.

Se uma teoria implica sempre uma visão articulada e unificadora que poderá ser mais ou menos globalizante, ao falar-se de uma teoria da educação

- seja ela de natureza científica, filosófica ou ideológica — fala-se:
- de uma visão unificadora e englobante de várias teorias sectoriais e regionais da educação, um pouco à semelhança da Teoria Geral dos Sistemas, de Bertalanffy?
- de uma visão multidimensional, apelando à complexidade mas não ao pensamento complexo no sentido particular que lhe dá Morin e, portanto, não necessariamente sistémica no sentido particular que lhe dá o autor?
- de uma teoria educacional, isto é, de uma síntese integradora de um conjunto de leis ou de conexões referentes a um dado domínio de fenómenos educativos, como por exemplo uma teoria de alfabetização de adultos ou de crianças?
- do conceito de teoria em educação, ou seja, de uma reflexão argumentativa sobre o que é ou pode ser (ou não deve ser) uma teoria no domínio da educação por referência a um determinado paradigma ou a determinada corrente?

- de uma teoria das teorias em educação ou meta teoria, enquanto visão alicerçada na análise científica ou filosófica de práticas de construção, critérios de coerência e poder explicativo das teorias da educação?

Qualquer destas possibilidades pode caber na expressão «teoria da educação», gerando possibilidades de resposta muito diversificadas e igualmente legítimas ao tema desta obra, mas exigindo clarificações prévias. Assim, ao longo deste artigo situar-me-ei sobretudo ao nível da teoria enquanto processo/produto de uma prática de teorização e distinguindo as teorias pela natureza do conhecimento que as sustenta e pela sua amplitude referindo, neste aspecto, as teorias gerais, globalizantes, as teorias sectoriais referentes a um gama alargada de fenómenos, as teorias regionais quando se referem a um espaço ou tempo definidos e as micro teorias que abrangem gamas mais restritas de fenómenos dentro de teorias mais abrangentes (por exemplo, uma teoria do controle disciplinar dos professores dentro de uma teoria da disciplina na aula).

No entanto, antes de prosseguir, abrirei um parêntesis para falar da possibilidade e da natureza da teoria da educação dentro de uma visão geral de pós-modernismo.

2. Fará sentido falar de Teoria da Educação em pleno desabrochar do pós-modernismo?

A teoria enquanto construção racional, globalizante e unificadora de relações entre os fenómenos, associa-se à hegemonia da razão na procura de inteligibilidade de um mundo que se manifesta por uma multiplicidade de fenómenos em devir constante. Ela constitui o resultado mais acabado da tentativa de reduzir o múltiplo ao uno, a desordem aparente à ordem, a

singularidade à universalidade, o imprevisível ao previsível ou ao provável, o mutável ao que permanece através das leis da mudança, a aparência ao que está para além dela. Em termos metafóricos, representa a vitória de Parménides sobre Heráclito. No entanto o dinamismo da ciência apoiado em tecnologias poderosas, o seu alargamento a novos campos e o surgimento de novas teorias que desmentiam a universalidade de outras levaram, pela confluência com outros factores sociais e económicos que transformaram as sociedades, à mudança do campo de forças e à vitória de Heráclito.

Assim, nada surpreende que as transformações culturais que consubstanciam o chamado pós-modernismo, enquanto faceta cultural da condição pós-moderna, postulem «uma vigorosa denúncia da razão abstracta e uma profunda aversão a todo o projecto que buscasse a emancipação humana universal pela mobilização das forças da tecnologia da ciência e da razão» (Harvey, 1996: 46).

Constitui já um lugar comum dizer-se que o pós-modernismo se coloca do lado da pluralidade, do caos, do imprevisível, do efémero, do fragmentário. Opõe-se, assim, às «presunções universalizantes» do racionalismo que marcou a modernidade e à univocidade da linguagem obediente à norma em que ele se expressava. Por isso, Lyotard (1989) declara o fim das metanarrativas enquanto visões unificadoras do mundo e, portanto, o fim das grandes causas, dado que as narrativas se ligam à acção.

Por outro lado, ao contestar o poder da razão e o poder daqueles que se faziam seus intérpretes e ao conferir a legitimidade a todas as vozes e a todas as narrativas, o pós-modernismo opera uma interpenetração de todas as formas de conhecimento, esbatendo fronteiras e abolindo limites. O individualismo, o imaginário, a criatividade tomam-se as marcas e as armas de um tempo fugaz em que se deprecia o passado e a História. Esta aproxima-se (perigosamente, penso eu, na medida em que, perdida a antiga identidade, tarda em adquirir outra) do presente e da ficção. Com efeito, o código pós-modernista baseia-se «numa preferência pela não selecção, numa rejeição de hierarquias discriminadoras e numa recusa de

distinção entre verdade e ficção, entre passado e presente, entre relevante e irrelevante» (Fokkema, s/d: 66). Como diz este autor (op. cit/ 65), o pós-modernismo poderia fazer das afirmações de um não pós-modernista, Wittgenstein, o seu programa: «Não é lícito avançar qualquer tipo de teoria. Não deve haver nada de hipotético nas nossas reflexões! Temos de livrar-nos da explicação, só a descrição tem lugar. E esta descrição recebe a luz, isto é, o seu objectivo, de problemas filosóficos, que é claro, não são problemas empíricos.»

Dentro desta ausência de delimitação e de uma heterogeneidade sem ordem nem organização, onde os campos mais diferentes se interpenetram e, utilizando os termos de Derrida, (1994), se opõem negando-se mas introjectando-se e parasitando-se e gerando combinações por vezes monstruosas (op. cit/ 67), a desconstrução só pode pôr em evidência «a impossibilidade de clausura de um conjunto ou totalidade numa rede organizada de teoremas, leis, regras, métodos» (Derrida, 1994:86).

Nesta confusão (*zoo*) de elementos heterogéneos e dispersos, sem ordem de tempos e de espaços, a teoria perde todo o significado que tinha na ciência e na filosofia. O conceito de teoria emergindo dos estudos literários e históricos tende a alargar-se a outros domínios dos saberes sociais. Que é então a «teoria»?

Derrida (idem 82) responde a esta questão que ele próprio formulou no âmbito dos encontros organizados por professores de departamentos de literatura americanos de onde saiu o livro *The States of 'Theory.'* Falando do «Estado da teoria», considera que não se trata exactamente de uma teoria, (daí as aspas) mas da abertura de um espaço e de **the emergence of an element in which a certain number of phenomena associated with literature will call for trans, inter, and above all ultra-disciplinary approaches, wich, up to now, met no where, in no department, in no area of any discipline** (preferimos neste caso, manter a versão original). Para marcar bem o carácter efémero e caduco de qualquer teoria, intitulou o seu artigo de «Some *Statements and Truisms about Neologisms, Newisms, Postisms, Parasitisms and other*

*Small Seisms**E, diz o autor, anteriormente pensou chamar-lhe **From One Newism to Another Through Some Postisms (New Criticism, Postmodernism, Post-Marxism, Poststructuralism, New Historicism)**.

83

Dentro deste contexto geral de pós-modernismo, a elaboração de uma teoria geral ou mesmo sectorial da educação fica comprometida no seu cerne e nas suas vias tradicionais de construção. No seu cerne, porque não passaria de uma veleidade e de uma ilusão: uma narrativa entre outras que abundam no mundo da educação. Mas talvez menos legítima do que elas, na medida em que se distanciaria da acção dos práticos, pretenderia impor a sua voz como a voz, teria como objectivos ir para além do tempo e do espaço. Enfim, representaria um retomo a uma racionalidade inoperante face ao carácter pouco racional ou irracional de muitos fenómenos educativos que resistem a uma tentativa de «domesticação» operada artificialmente pela razão, isomorfa da tentativa de domesticação dos espíritos e dos corpos que na perspectiva foucaultiana a educação exerceu desde sempre.

Comprometida ainda porque, sendo a educação uma acção que visa promover o bem de outro (seja o que for que entendamos que seja esse bem), na base de qualquer teoria da educação tem de estar uma teoria ética com uma fundamentação racional suficientemente sólida para se poder enigir em fonte de princípios éticos da acção educativa de uma colectividade. Para isso, essa teoria teria de ser capaz de suscitar o consenso dos intervenientes no processo educativo. Mas, como segundo Lyotard (citado por Harvey, 1996: 55), o «consenso se tornou um valor suspeito e ultrapassado», faz todo o sentido a questão que este último autor coloca: «Mas se, como insistem os pós-modernistas, não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo como uma totalidade cheia de conexões e diferenciações em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir coerentemente diante do mundo?».

Considera o autor que, na perspectiva dos pós-modernistas, dada a impossibilidade de um engajamento num projecto total de acção coerente, por repressivo ou ilusório, a resposta só poderá ser o pragmatismo como

filosofia da acção. Certamente, deduz-se, um pragmatismo adaptável às circunstâncias, sem valores permanentes de referência e mudando com elas próprias e, portanto, sem critérios que não os que decorrem da acção do indivíduo ou de determinados grupos ou «comunidades de fala», substituindo uma ética universalista do dever por uma ética consequencialista da acção. Um relativismo extremo, podendo descambar num solipsismo ético e axiológico ou, como alternativa, num paroquialismo ou num niilismo amoral que seria a negação de uma teoria ética que pudesse sustentar pela positiva a acção educativa e a sua continuidade em consonância com a responsabilidade moral que lhe é inerente. E, contudo, um tanto contraditoriamente, encontramos no pós-modernismo a preocupação pela alteridade e pela justiça sem que, como diz Harvey, nos seja explanada como ela permanece «intocada pelos jogos de linguagem» (op. cit.)

A alteridade é necessariamente um dos pontos de ancoragem de qualquer teoria da educação. Mas, para que a alteridade conduza à solidariedade, exige uma fundamentação ontológica que possa constituir-se, dentro de uma ética da responsabilidade, em imperativo da acção, que o pós-modernismo não me parece poder assegurar.

Mas, além do pós-modernismo atingir no seu cume a teoria, ficam igualmente comprometidas as vias tradicionais de construção de uma teoria da educação, isto é, a ideologia, a filosofia, a ciência. A ideologia, porque o fim das meta-narrativas só poderá trazer o fim das ideologias que elas veiculam, fim, aliás, preconizado por Bell, citado por Santos (1994). A filosofia, por que perde os seus referentes históricos de trabalho racional produtor de mundividências. Ao filósofo restará, segundo Rorty, citado por Harvey (1996: 58) «depreciar a noção de ter uma visão ao mesmo tempo que evita ter uma visão sobre ter visão». A ciência, em crise epistemológica, foi também atingida pelo «tempo da incerteza» e as ciências sociais ampliaram e exploraram essa crise a seu belo prazer, caindo, por vezes, em «imposturas intelectuais» que Sokal e Bricmon (1997) denunciaram com uma boa dose de razão mas também de alguma falácia. Além disso, fazendo tábua rasa dos critérios de cientificidade, tendem

igualmente a depreciar o método (Derrida, Feyerabend e Rorty, por exemplo) e a aproximar (se não mesmo a confundir) a produção de conhecimento científico e a produção do conhecimento do senso comum. Não se trata já do anti-positivismo do paradigma interpretativo que leva a opor compreensão e explicação, qualidade e quantidade. Não se trata, tão pouco, da posição de Shutz que, considerando o mundo inter-subjectivo e da cultura, toma como ponto de partida «os objectos de pensamento» construídos pelo homem na sua vida quotidiana para aceder a construções de segundo grau. Mas, para chegar a essas construções, «o homem de ciência observa o comportamento e tenta explicá-lo respeitando os procedimentos da sua ciência» (Shutz, 1987: 11). Trata-se, sim, de uma nova atitude que, em muitos casos, por razões ideológicas de carácter supostamente emancipatório, leva a criticar as diversas correntes englobadas pelo paradigma interpretativo que mantêm a ruptura epistemológica entre conhecimento científico e senso comum. Essa ruptura teria subentendido, na opinião de Hammersley, que «a ciência é bastante separada da sociedade e que os cientistas *qua dentistas* são bastante diferentes das outras pessoas» (Hammersley, 2002: 14). Este argumento contra a ruptura epistemológica da ciência em relação ao conhecimento comum não poderia igualmente ser usado em relação à arte e a outras formas de conhecimento a que nem todos temos acesso? Trata-se, a meu ver, de um argumento falacioso, pois não está em causa a pertença dos cientistas a uma sociedade, mas sim a necessidade científica de uma dialéctica de proximidade/distanciação ou, na perspectiva antropológica, de «fazer do estranho próximo» ou «do próximo antropológicamente estranho» que a utilização de determinados métodos favorece. Parece-me que desde que reconhecamos no conhecimento uma forma de poder, toda a igualdade é destruída, pois mesmo dentro do conhecimento do senso comum, também há «alguns que são mais iguais do que outros». Ainda que aceitássemos a utópica proposta illitchiana de redes de saber, seria de prever que depressa se gerariam desigualdades pelas desiguais oportunidades de troca dos saberes procurados de uns em relação aos saberes não procurados de outros.

Em síntese, o pós-modernismo começou por ser um fenómeno literário e estético que se foi alargando (legítima ou ilegitimamente?) a outras esferas culturais, agregando outras formas de comunicação e informação que as novas tecnologias facilitaram e mudando valores, formas de ver e de estar no mundo. As ciências sociais, começando pela História e Sociologia, não ficaram, naturalmente, imunes a este questionamento que atinge não só a lógica da sua construção e validade, mas questiona todo o conhecimento, toda a ordem social e os poderes ligados ao conhecimento e uso da palavra. E as Ciências da Educação tomaram-se duplamente vulneráveis. Vulneráveis pela sua relativa juventude e vulneráveis ainda por a educação ser um campo em que se cruzam fenómenos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, económicos, éticos e políticos e, por isso, susceptível de gerar confusão entre natureza da investigação e dos seus resultados.

O pós-modernismo prolonga uma época, iniciada por Nietzsche, de colapsos e de fins anunciados, de mortes declaradas, de contradições e conflitos de toda a ordem. Ao fim anunciado da História, ao alcançar o seu máximo de progresso, junta o pós-modernismo o colapso da estética (Lyotard, 1994), justamente ao mesmo tempo que se assiste à estetização da História e das ciências sociais transformadas em meras narrativas, (tendência a que começam a não escapar as próprias «ciências duras», como salienta Heckman, 1986) e susceptíveis de se expressarem nas mais variadas formas de linguagem, inclusivamente artísticas (Woods, 1999). Após a morte anunciada de Deus e do Homem e do fim da História, eis que o pós-modernismo anuncia também a morte da História, a morte da ideologia, a morte do autor pelo nascimento do leitor-criador (Culler, citado por Heckman, 1986), enquanto vamos assistindo à morte lenta da ideia de Ciência, pelo menos na área das ciências sociais e humanas, enquanto conhecimento específico baseado num método próprio e em critérios de cientificidade que permitam ajuizar da sua validade.

Estranho universo cultural este, onde na ordem simbólica parece reinar uma espécie de necrofilia em que o sentido de perda e de vazio que a morte

costuma originar é substituído pelo prazer escondido de se assistir a mais um enterro e de se fixar mais uma lápide. E, além de estranho, contraditório, pois que se generaliza a impossibilidade de generalização e, em nome da total incerteza e imprevisibilidade, se fazem prognósticos, se pretende moldar o futuro e antecipar paradigmas que são apenas virtualidades e poderão nunca passar disso mesmo.

E, no entanto, parece que nunca houve tanto desejo de infinito numa procura em que se racionaliza todo o irracionalismo, a História parece longe do seu fim e a ideia de História, renovada pela influência de algumas importantes correntes, continua a orientar o trabalho de inúmeros historiadores. A ciência, aliada à tecnologia, apesar de todas as crises, continua o seu imparável e espantoso percurso de desvendar os segredos da natureza, aumentando a capacidade de agir sobre ela. E, se temos de reconhecer que o progresso do conhecimento gerado por essa aliança levou muitas vezes a uma aplicação desastrosa para o mundo e para o homem, porque desligada de uma ética da responsabilidade que envolve o futuro (Joñas, 1998), também não podemos desvalorizar esse progresso e os benefícios que trouxe à vida humana reduzindo-o de forma simplista a um mero domínio da razão instrumental ao serviço de interesses estabelecidos.

Fechando este ponto relativo à questão colocada no título do ponto 2, queria apenas salientar que a resposta do pós-modernismo ao sentido da teoria e, conseqüentemente, ao sentido da teoria da educação, tem o valor que nós concedemos ao próprio pós-modernismo e para o qual temos ainda falta de todas as referências necessárias. Com efeito, considero que é tão prematura a teorização feita pelo pós-modernismo de fenômenos que ainda estão a desenhar-se, tentando «arrumá-los» já no devir da História, como é prematuro teorizar sobre o pós-modernismo, pois nos falta um mínimo de distanciamento temporal. Por isso, não interessa aqui retomar as polémicas que têm envolvido o pós-modernismo e discutir, por exemplo, os possíveis significados que lhe têm sido atribuídos ou o que o que ele pode representar

relativamente à evolução das sociedades capitalistas e ao papel ambíguo que aí pode desempenhar (Hargreaves, 1999, entre outros). Tão pouco seria aqui relevante discutir se se trata de uma moda passageira e circunstancial ou de uma mudança profunda e irreversível da maneira de ser, estar e conhecer do homem contemporâneo num mundo em mudança. Só o tempo dirá se estamos face a uma ruptura e a algo de radicalmente novo ou apenas face a uma radicalização de alguns pressupostos do modernismo, não faltando argumentos a favor de uma e outra posição.

O que interessa aqui considerar é que o pós-modernismo não é, em função da sua própria lógica, um qualquer determinismo que nos confine a um derrotismo inelutável e anule a nossa capacidade crítica e a nossa liberdade na procura de alternativas para os aspectos mais críticos da modernidade. Se acreditamos que somos seres inseridos na História, mas também sujeitos activos, individuais e colectivos, de História, podemos manter posições críticas opostas a esta visão do mundo que acaba por ter pretensões tão universalizantes como aquelas que ela nega. E essas posições não têm faltado, procurando reabilitar a razão e gerando «comunidades interpretativas», algumas com bastante notoriedade, como aquela que se gerou à volta da influência de Habermas e que teve particular relevância nas Ciências da Educação. Ou à volta da terceira via de Giddens e do seu conceito de «modernização institucional» ou de «modernização reflexiva» que, segundo Beck (2000: 6), representa uma fase de transição ou de confrontação entre as bases da modernidade e as suas consequências. Mas, existem também outros grupos com menor notoriedade e vozes individuais que não se reconhecem nem no derrotismo do pós-modernismo, nem nas influências neo-marxistas que marcam as chamadas teorias críticas que tanto têm influenciado o pensamento educativo actual. Ou, simplesmente, não se reconhecem na divisão rigidamente tripartida do exercício da razão e dos tipos de interesse vinculadas a cada uma dessas formas que Habermas estabeleceu a partir de um certo «aggiornamento» de Aristóteles que a psicologia actual não sustenta, além de talvez inadequado à realidade da

ciência e da tecnologia contemporâneas. Por isso, a construção de teorias e de teorias da educação continuará previsivelmente a prosseguir enquanto ideal de inteligibilidade do real a atingir, dentro das possibilidades e limites próprios da diferente natureza dos saberes que estão na sua origem, agora com uma consciência crítica acrescida, graças ao questionamento radical que caracteriza o chamado pós- modernismo e que, como vimos, não pode deixar de interpelar as nossas convicções ligadas à modernidade.

Porque acredito no poder da razão — não de uma razão arrogante e onnipotente mas de uma razão crítica e criticada que, numa postura de humildade socrática, reconhece os seus limites — e na necessidade de uma teoria de educação, pelo menos como ideal do qual nos devemos aproximar acredito ainda nas possibilidades da sua construção. Por isso, talvez interesse evocar, muito sucintamente, as vias até agora seguidas para essa construção e o tipo de validade em que elas assentam

3. As vias filosófica, ideológica e antropológica de construção da teoria da educação: uma teoria da educação ou a educação dentro da teoria?

Quando lançamos um olhar retrospectivo sobre as grandes teorias da educação, verificamos que surgem ligadas ao pensamento de conhecidos filósofos e integradas numa mundividência que lhe confere plena inteligibilidade. Que sentido teria a teoria platónica da educação sem a sua visão cosmogónica e a concepção do Uno enquanto ligação intrínseca do Bom, Belo e Verdadeiro? Exemplos como este poderiam multiplicar-se através de todas as épocas da História até ao nosso tempo. Apesar da sua centração na educação, não é algo de análogo que acontece em Paulo Freire, herdeiro de várias correntes filosóficas que se cruzam no seu tempo? Não seria verdadeiramente mutilador do seu pensamento educativo abstrair

da fundamentação filosófica que o leva a articular ontologia, ética, estética, educação e política? Com efeito, a ontologia do ser historicamente situado, dotado de incompletude mas de desejo de completude constitui uma das traves mestras da teoria da educação que se articula com outras de influência marxista sobre as relações de poder e sobre a relação teoria-prática.

Partir, pois, de uma visão do mundo e do homem ou do homem inserido no mundo para chegar a uma visão integradora das condições, finalidades e meios da sua educação, tem sido o percurso mais saliente na construção das teorias gerais de educação que se têm destacado ao longo da história. No entanto, existe a alternativa de se partir da educação para a teorizar, fazendo dela o centro da teoria que pretende explicá-la, sistematizando-a e fundamentando-a. E até poderemos dar força lógica a esse percurso, se pensarmos que so por abstracção podemos dissociar hominização e educação. Por isso, como sublinha A. Estrela (1999) so podemos conhecer o mundo e o homem que foi submetido a um processo educativo. Nesta perspectiva, a educação constitui a condição prévia para se poder pensar o mundo, o homem e a essência humana. Parafraseando uma afirmação bíblica, no princípio era a palavra e a palavra se tomou educação...

Assim, há toda a legitimidade em partir de um questionamento da educação como fenómeno ou prática social para chegar, através desse questionamento, a uma teoria geral ou a teorias sectoriais da educação. É este ponto de partida que parece distinguir os filósofos da educação ligados a departamentos universitários de educação de outros filósofos ligados a outros departamentos. E se a análise discursiva de aspectos particulares da educação no âmbito da Filosofia da Educação não chega muitas vezes à constituição de uma teoria por falta de unidade explicativa (como algumas obras conhecidas de filosofia da educação atestam), mas poderá levar a teorias mais restritas (autonomia, cidadania, axiologia...), é uma antropologia filosófica que melhor parece consubstanciar as possibilidades de construção de uma teoria geral da educação, se admitirmos que ela engloba a antropologia pedagógica. Note-se, no entanto que essa inclusão não é pacífica, como

atesta a posição de Carvalho (1992) ao considerar a especificidade desta, na medida em que «apoia e consagra as realizações concretas da mudança para além das mutabilidades essenciais do ser» (op. cit.:80).

Segundo Hadji (1992: 141 e 144), essa antropologia deverá responder à questão crucial posta por Reboul — «que é o homem para que deva ser educado?» e construir um «modelo de homem idealmente desenvolvido susceptível de servir de modelo regulador da prática».

O que se questiona é se essa antropologia filosófica não seria subsidiária de uma metafísica geral, uma vez que o homem que é objecto de educação não é o ser isolado dos outros e do mundo mas o ser inserido num mundo físico e social. Por isso, iremos encontrar necessariamente todos os problemas metafísicos associados a visões globalizantes do mundo que incluem a cosmologia, a ontologia e a teodiceia, visões essas que conferem o sentido último aos fenómenos educativos. Assim, e embora ache mais aliciante e com mais probabilidades de uma melhor representação e articulação dos fenómenos educativos uma teoria construída a partir da análise do fenómeno educativo, questiono-me se tal teoria não caíria numa espécie de tautologia, indo encontrar as mundivências que (por vezes oculta ou inconscientemente) guiaram o seu questionamento. Tratar-se-ia então de um artifício de método da reflexão filosófica ou por vezes, de um artifício didáctico de professores de filosofia de educação ao serviço da promoção do espírito crítico ou da consciência crítica dos participantes do processo educativo.

Em suma, talvez seja a dificuldade lógica de separar a teoria da educação de uma ontologia fundadora em que necessariamente se inscreve, seja ela de carácter essencialista ou existencialista, que explica que, historicamente e em geral, as grandes teorias da educação se encontrem no interior de teorias englobantes das quais decorrem, apesar dos nomes ilustres de muitos filósofos da educação que se têm destacado nos vários países.

Que validade têm as teorias de educação construídas por via filosófica? É evidente que elas só poderão ser consideradas válidas fora de um

positivismo redutor do conhecimento ou de um neo-positivismo que considera qualquer afirmação metafísica destituída de sentido. Fora dessas posições e por analogia com a ciência, a validade de uma teoria da educação é, como em qualquer teoria filosófica, uma validade intrínseca, formal, assente na racionalidade dos pressupostos admitidos, coerência e clareza da sua argumentação para fundamentar as suas teses e rebater aquelas que as contrariam

A validade extrínseca diz respeito ao seu poder explicativo relativamente às grandes questões que o real e a natureza humana nos colocam e à maneira como integra, questiona ou completa os dados da ciência, perspectivando-os de forma diferente. A validade operatória reside na capacidade da teoria servir de guia de acção, sendo capaz de mobilizar a inteligência, a afectividade e a vontade das pessoas, de forma a levá-las à acção. A ligação entre ética e ontologia confere, em geral, fundamentação a essa ligação entre teoria e acção que poderá ser reforçada pelo carácter prático-normativo da pedagogia ou da educação enquanto formação, como Patrício (1993) defende através do conceito que lhe é caro de antropogogia. No entanto, essa fundamentação só é necessária e suficiente dentro de um intelectualismo de tipo socrático que considera que só pratica o mal quem ignora o bem, pois fora dele toma-se difícil explicar o salto lógico do plano da teoria para o plano da acção sem a mediação de esquemas psicológicos que saem da esfera da filosofia. Nas correntes filosóficas de inspiração marxista encontramos uma fundamentação diferente da relação teoria-prática: quer através do conceito de praxis enquanto unidade dialéctica da teoria e da prática, quer através da solução de Althusser (1979) que desloca a teoria filosófica, porque carente de objecto, para o campo da intervenção, considerando-a uma relação prática e de ajustamento da relação de forças conflituais.

A construção de teorias de educação encontra igualmente viabilidade através da antropologia científica da educação que, em muitos aspectos, se cruza com as ciências da educação e com outras ciências relativas ao homem. No entanto, como parte de uma antropologia cultural, só adquire pleno

sentido dentro do todo em que se integra. Assim, participa da vocação da antropologia para a construção de teorias gerais, visando o conhecimento global do ser humano. E essa intenção teórica é tão forte que ainda em 1963, Titiev, referindo-se a perspectivas de futuro, considerava ultrapassada a fase do relativismo cultural que tinha ajudado a combater os preconceitos raciais e culturais ao mostrar a universalidade do *homo sapiens* através do tempo e do espaço. Por isso, considerava que, em teoria, nada obstava ao estabelecimento de «um padrão universal de cultura para seres humanos».

Idêntica interrogação à colocada inicialmente e idêntica resposta incidem sobre a possibilidade de construção de teorias da educação através de uma história das ideias (identificada ou não com uma antropologia cultural) que traz uma indiscutível mais valia à compreensão da educação. Como afirma Baumer, citado por Araújo (2005: 19), ainda que «necessariamente opere em grande parte dentro da órbita do pensamento racional, também lida com ideias que mais propriamente se podem chamar crenças ou convicções». Este alargamento de horizontes por domínios que englobam aspectos menos racionais tem originado não só uma renovação na história das ideias que passa a ser devedora de «contextos imaginários específicos e de intertextos imaginários» (Araújo, 2005: 15-16), atravessando os mais diversos domínios de produção cultural, como tem levado à constituição de novos domínios da História como o trabalho de Le Goff sobre o imaginário colectivo medieval documenta.

A história das ideias que vai para além do pensamento racional e entra no imaginário tem levado também a novos métodos de análise, como a mitanálise de que Araújo tem sido pioneiro entre nós. Assim, abrem-se outros campos de possibilidade de construção de teorias de educação que, no entanto, deverão situar-se numa história geral das ideias em que naturalmente se integram, assim como esta não pode isolar-se de um processo histórico geral no qual a produção de ideias, mitos e crenças de qualquer ordem acontece, permitindo apreender e compreender os diversos tipos e graus de dependência recíproca entre as ideias educativas e essa história.

Crítérios idênticos são igualmente exigidos às teorias da educação construídas por via das ideologias, por vezes de difícil distinção em relação às teorias filosóficas, pois tenderia a matizar um pouco a afirmação de Patrício sobre o menor rigor e radicalidade daquelas. As teorias da educação construídas por esta via apresentam em geral maior valor operativo que as teorias filosóficas, talvez não tanto porque nelas «o sujeito é sempre cognoscitivamente utilizado ou utilizador dos outros» (Patrício, 1993: 51), mas porque envolvem também crenças e fé. Afirma o marxista Politzer (1977: 295-298) que, separada do sentimento, a ideologia seria uma concepção metafísica. É por comportar «sentimentos, simpatias, antipatias, esperanças, crenças», que a ideologia se torna numa força motora que leva à acção. Assim, aproxima-se do homem concreto e dos seus problemas e é nessa medida que, na perspectiva do autor, o marxismo adquiriu força pois que «oferece um método de resolução de todos os problemas», entre os quais se incluem logicamente os da educação. Não pretendo discutir a validade dessa afirmação, pretendendo apenas pôr em evidência a força da ideologia para motivar e orientar a acção.

Embora numa perspectiva marxista, a filosofia seja apenas uma forma de ideologia ao lado de outras que, no seu conjunto, constituem uma superestrutura social, aqui pomos entre parênteses esse conceito que se tomou corrente para nos limitarmos a evocar as ideologias políticas enquanto fundamentadoras de teorias da educação. Consequentemente, não consideraremos aqui a religião como fonte de teoria de educação como, por exemplo, o confucionismo, o cristianismo, o islamismo bem ilustram.

Poderemos dar como exemplo de teorias de educação construídas por via ideológica, quer aquelas que no princípio do século XX relevam de um ideal de uma democracia burguesa, como a educação nova, quer aquelas que derivam de uma ideologia marxista-leninista e propõem um sistema de princípios, valores, práticas e instituições postas ao serviço da educação do homem novo que a sociedade saída da revolução de 1917 reclamava. E parecem particularmente curiosos os exemplos das teorias da educação

de Makarenko e Blonskij por atestarem o princípio da centralidade da visão socialista na qual a educação se inscreve e a dificuldade de afirmar uma nova teoria da educação emergente de uma prática se ela «beliscar» a teoria politicamente aceite como legítima. Os exemplos de Makarenko e Blonskij põem em evidência como, apesar do princípio marxista-leninista do primado da prática e do conceito de praxis, prevalece a teoria englobante. É que a prática, embora teoricamente indissociável da teoria, é atravessada por interpretações, sensibilidades particulares e imposições do real concreto potencialmente questionadoras da teoria e geradoras de heterodoxia. O monolitismo das ortodoxias só poderá então ser mantido pela «força do poder» ou pelo «poder da força» que leva a acabar com as práticas que poderão originar direcções ou questionamentos inesperados da teoria. Foi o que aconteceu, julgo, às experiências de Makarenko e Blonskij, obrigadas a terminar abruptamente.

Quer isto dizer que as teorias ideológicas da educação geradas por práticas educativas serão incapazes de mudar as visões fundadoras e que, portanto, nas teorias ideológicas da educação a prática tem um poder limitado de mudar a teoria? Dependerá das teorias e do espaço de liberdade que elas concedem. Quando são monolíticas, impondo uma ordem normativa forte, parece que só em tempos de crise ou de colapso das ideologias as práticas serão geradoras de mudança, pois a teoria emanada da prática e nos lugares da prática poderá ser a tábua de salvação no meio do naufrágio da teoria fundadora. Em outros casos, parece-me difícil essa acção transformadora ou será extremamente lenta ao mudar paulatinamente as mentalidades. Trata-se apenas de uma conjectura a carecer de demonstração que só uma análise minuciosa da história das teorias educacionais surgidas no seio de ideologias poderia devidamente sustentar. É claro que numa óptica marxista ortodoxa, o problema não se colocaria nestes termos, uma vez que as ideologias mudam quando mudam as relações sociais determinadas pela posse dos meios de produção, sendo apenas o reflexo dessas mudanças.

4. Será possível uma teoria da educação a construir por via das ciências da educação?

96

Esta questão coloca dois problemas distintos: um problema de sentido e um problema de possibilidade lógica e epistemológica.

4.1. Um problema de sentido

Em primeiro lugar e antes de questionar a sua possibilidade, parece dever começar-se por questionar o seu sentido.

Parece evidente que a concepção de uma teoria geral ou de teorias sectoriais da educação faz todo o sentido e tem toda a coerência dentro de uma concepção de inspiração positivista das ciências da educação, estando em consonância com o seu conceito de unidade do real, o seu ideal de ciência nomotética e de valor universal da verdade. Valor assente em critérios bem definidos de validade intrínseca e extrínseca das relações dos fenómenos educativos que estariam na base da sua construção. Assim o avanço do conhecimento o permitisse. Tal significaria que as ciências da educação teriam atingido um grau de abstracção e de formalização na construção do seu conhecimento que lhes permitiria assegurar o máximo de inteligibilidade do universo educativo com a máxima simplicidade de princípios, axiomas e leis. Não se verificando esse desenvolvimento, poderão construir-se apenas teorias sectoriais/regionais ou micro teorias de educação.

Mas uma teoria de educação faria o mesmo sentido dentro de uma concepção da ciência de inspiração fenomenológica, descritiva e não nomotética, apostada na compreensão da singularidade de indivíduos, grupos, instituições e práticas, tendendo a substituir a racionalidade pela reflexividade e as verdades absolutas por verdades contextualizadas? A coerência lógica impedia a ciência assim concebida de contemplar a possibilidade de se atingir uma tal teoria geral, porquanto não poderíamos

falar em generalização, quando muito em transferibilidade de um contexto a outro (Guba, 1989). Mesmo as teorias sectoriais só fazem sentido dentro do paradigma interpretativo enquanto categorizações e tipificações dos fenómenos singulares ou enquanto generalizações limitadas, no espírito da teoria enraizada (*grounded theory*).

Dadas as dificuldades apontadas de construção da(s) teoria(s) científica(s) toma-se compreensível transferir para aqui, embora descontextualizando-a, a afirmação de Schriewer (2001: 15), de que «historicamente e por sistema a teoria educacional não se desenvolve estritamente como uma teoria científica num compromisso com critérios de verdade, nos termos da «ciência pura». Em vez disso, desenvolve-se como uma *teoria da relação*, ou seja, como uma teoria do subsistema social especializado na educação, *formulado no interior* do universo comunicacional desse sistema, visando promover a sua auto-compreensão e a auto-condução». Esse desvio traz obviamente as maiores implicações para a construção da teoria e para os critérios da sua validade, mas a sua constatação não invalida que não possa ser ou vir a ser de outra maneira.

Em qualquer caso, é preciso ter presente que uma teoria geral ou sectorial da educação não tem a mesma amplitude e o mesmo significado para a acção do que uma teoria filosófica pode ter. Na medida em que esta se fundamentar numa ligação entre ontologia, ética, axiologia e política pode determinar imperativos de acção, respondendo simultaneamente ao carácter teleológico da educação. Tal não acontece com a ciência. A ciência é descritiva, explicativa ou compreensiva e não prescritiva, limitando-se a construir mapas de interpretação do real que lhe conferem inteligibilidade. A aplicação dos resultados da investigação não é imediata, mas mediatizada por outras leituras dos resultados e por esquemas teleológicos da sua valorização em ordem à acção. As relações que a investigação apreende são, numa linguagem popperiana, possibilidades lógicas e não normas morais de acção e julgo que é nesse sentido que se pode interpretar o carácter prescritivo da ciência e dos seus procedimentos. De certo que,

como Bachelard acentuou, a investigação transforma o real investigado, o que se torna particularmente verdadeiro no domínio das ciências sociais e humanas e particularmente nas ciências da educação. No entanto, parece-me dever distinguir-se a transformação operada imediatamente pela construção do conhecimento daquela que é produzida pela aplicação dos resultados obtidos às realidades educativas. Com efeito, é suficiente manipular variáveis ou mesmo observar uma situação para modificar o real em estudo, mas colocamo-nos num plano diferente quando pretendemos aplicar o conhecimento construído à modificação do real. Embora as ciências da educação tenham por objecto a acção educativa onde, como atrás se disse, se cruzam variáveis de diferente ordem (sócio-pedagógica, psicológica, axiológica, económica, política..) a sua função primeira é a de compreender ou explicar e não a de se fundir com essa acção. Mesmo na investigação-acção há lógicas, atitudes e tempos que, embora muito próximos, são diferentes para a investigação e acção e daí a sua dificuldade de boa realização. Por isso, parece-me haver toda a conveniência em distinguir o plano da investigação e o plano da acção. A investigação exige um certo distanciamento da acção, mesmo quando a investigação manipula variáveis experimentalmente ou se entra numa relação dialéctica de proximidade/afastamento como acontece na investigação-acção que utiliza metodologias rigorosas de pesquisa. A investigação pode esclarecer quais os fins e valores prosseguidos ou desejados pelos intervenientes directos e indirectos da acção educativa e as ideologias a eles subjacentes, as relações com os contextos em que surgem, a adequação desses fins às aspirações sociais e a adequação dos meios aos fins dando elementos para o seu questionamento, mas não prescreve fins e valores. Essa prescrição só pode ser resultante de novas leituras que, prolongando a investigação, vão para além da investigação propriamente dita ou decorrem de uma reinterpretação desses dados à luz de pressupostos ético-políticos realizada pelos participantes do processo educativo, sobretudo pelos que têm poder para os tomarem prescritivos, com o apoio ou não do investigador.

4.2. Um problema de possibilidade

A resposta à questão formulada não é independente da posição assumida quanto à identidade das ciências da educação. No entanto, para não cair no infundável debate, sem solução à vista, do problema da identidade, limiteme a considerar as diferentes vias que elas têm seguido na construção do seu conhecimento, situando dentro delas as possibilidades de construção da teoria da educação. Chamo também a atenção que dentro dessas vias coexistem diferentes paradigmas e, portanto, coexistem os diferentes sentidos e possibilidades de teorias. A validade dessas teorias estará naturalmente dependente dos critérios de validade interna e externa definidos dentro de cada paradigma.

Temos de reconhecer que não conseguiu impor-se a via de constituição de uma ciência de seu próprio direito que captasse a especificidade dos fenômenos educativos, denominada por uns de Ciência da Educação, por outros de Pedagogia. Portanto, fica gorada a possibilidade de uma teoria da educação construída por esta via, ficando essa possibilidade reduzida a micro teorias unificadoras de um reduzido número de fenômenos estudados nessa perspectiva (por exemplo, a teoria da disciplinação ou a teoria funcional da indisciplina).

As vias que têm predominado na investigação educacional ligam-se àquelas que Mialaret (1976) denominou de intradisciplinaridade e pluridisciplinaridade externa, embora reconheçamos que a pluridisciplinaridade interna tem ganho algum terreno nos últimos decênios, antecipando-se ou fundindo-se com as perspectivas multireferenciais de que Ardoino se fez arauto.

A intradisciplinaridade que Mialaret define como aquela que se desenvolve por referência a uma disciplina mãe não poderá originar mais do que a aplicação das teorias existentes nessa disciplina aos fenômenos educativos. Trata-se de teorias de amplitude sectorial e de micro teorias que, captando a realidade por um ângulo específico, não poderão construir visões mais alargadas. Considerando as possibilidades de construção de uma teoria

de educação este autor, um dos «padrinhos» da designação de Ciências da Educação, que não pode ser suspeito de cepticismo quanto ao valor e possibilidade da construção científica visando os fenómenos educativos, depois de enumerar as grandes dificuldades que seria necessário ultrapassar (entre os quais o de comparar diferentes ciências, épocas e espaços) e que me parece coadunarem-se principalmente com a via da pluidisciplinaridade, conclui que «uma teoria geral e universal no sentido mais forte do termo parece difícil de construir. Em compensação as teorias «locais» ou «regionais» aparecem como mais realizáveis. Mas em cada caso seria necessário estudar o conjunto dos factores que tomam possível (ou difícil) a passagem da teoria à realidade, analisar a coerência externa e interna dessa teoria, determinar as condições dessa evolução» (Mialaret, 1991: 32 e 33). Realmente, tratar-se-ia de uma tarefa ciclópica, dada a extensão e diversidade dos campos disciplinares que se debruçam sobre a educação e abrangendo fenómenos tão diferentes e dinâmicos como representações, crenças, valores, sonhos, intenções e acções que envolvem agentes e beneficiários, instituições e comunidades inseridos em tempos e espaços diferenciados.

Resta colocar então a hipótese da construção da teoria por via da pluidisciplinaridade interna, aquela que Mialaret (1976: 88) considera constituir a «chave da abóbada da unidade e da autonomia das Ciências da Educação». Partindo dos fenómenos educativos que interroga considerando a sua multidimensionalidade, esta via de constituição das Ciências da Educação pressupõe um alargamento de referências disciplinares, de olhares sobre diferentes ângulos. Mas esta complementaridade de abordagens correspondentes à multidimensionalidade poder-se-á transformar em multireferencialidade se renunciar ao homogéneo para se converter «ao heterogéneo e à desordem» (Ardoino, 2002). Aproxima-se assim da abordagem da complexidade sistémica de que Morin tem sido a principal influência no campo da educação.

Se estas abordagens poderão levar, mais facilmente do que as anteriormente referidas, a visões unificadoras sectoriais e revela maiores potencialidades

lógicas de construção da teoria, essa possibilidade só poderá realizar-se mediante o desenvolvimento do conhecimento científico produzido por umas ciências da educação construídas naquela óptica. Quanto à construção de uma teoria geral por via sistémica, assente no princípio da dialogicidade enquanto forma de pensamento complexo, situando-se «entre a lógica e a sua transgressão» e assente em princípios de holismo, de recursividade e de hologramaticidade constitui, neste momento, uma hipótese teórica embora existam já tentativas de construção de teorias de âmbito bastante mais modesto que, por vezes, não são mais do que a releitura de investigações que não foram realizadas segundo essa perspectiva.

A constituição da teoria da educação por via da prática tem à partida resolvido o problema da sua ligação à acção. As chamadas teorias críticas da educação têm pretendido constituir-se como ciências críticas da educação. Em parte inspiradas em Habermas, propõem-se um novo paradigma da indissociabilidade de teoria-prática. Não há, pois, teorias da teoria e teorias da prática e ainda outras teorias acerca da relação teoria-prática. Todas as teorias da educação são teorias da teoria e da prática, tal como as teorias oriundas da psicologia e da sociologia não são mais do que formalizações das práticas, elas próprias guiadas por teorias que expressam como aqueles que estão neles envolvidas deveriam proceder» (Carr, 1986: 178). Por isso, os práticos ocupam um lugar central na produção e questionamento da teoria e da prática, constituindo essa teoria em «codificação de ideias, conceitos e princípios embebidos nas práticas» (Carr, 1990: 106-108). A abordagem crítica distingue-se de outras abordagens reflexivas enquanto se pretende constitutiva de uma ciência moral e de uma consciência crítica da educação como prática social, historicamente situada e embebida pela cultura e ideologia.

Poderá a teoria assim constituída «descolar» das pequenas teorias ligadas ao quotidiano, fortemente contextualizadas para chegar a teorias mais abrangentes? Não está em causa a capacidade dos práticos produzirem conhecimentos teóricos, o que está em causa é a natureza e o nível da

fundamentação dessas teorias. E se há teorias construídas através da investigação-ação, cumprindo critérios de rigor e validade inerentes à produção científica, outras situam-se a nível de uma simples reflexividade, no sentido lato do termo, por vezes mais legitimadora daquilo que se faz do que interpelante em relação à possibilidade de mudança da teoria e da prática.

O que está em causa, repito, é uma clarificação dos critérios de cientificidade inerentes ao saber científico e lhe conferem uma identidade específica, distinguindo-o de outras formas de saber não menos nobres e até provavelmente mais actuautes mas que têm uma validade própria. Julgo que se impõe uma séria reflexão crítica e uma crítica das teorias críticas que devem também desvelar e questionar a ideologia em que estão embebidas, não as tomando como dado dogmático e inquestionável, sob pena de destruímos a ciência em nome de uma certa demagogia anarquizante e de um pretenso igualitarismo social. Julgo que não é por aí que promoveremos uma sociedade mais democrática, pois todos os saberes geram a desigualdade inerente à sua posse, desde os de nível considerado mais elevado aos mais vulgares dentro do senso comum. Que dizer então da arte e da capacidade de conhecimento e de expressão daqueles que a cultivam e à qual não têm acesso, por mais que queiram, aqueles que não têm qualquer espírito criativo no campo artístico?

Conclusão

A filosofia e a ideologia encontrarão sempre caminhos para a construção de teorias gerais de educação, de acordo com as suas próprias lógicas e pressupostos dos seus sistemas explicativos. E, apesar das desconfianças que essas teorias possam suscitar, parece-me que fazem falta não para se fundir com os dados das ciências, mas para os questionar, para os integrar em

visões teleológicas que lhes confirmam outro sentido, para evitar os «modismos» passageiros de teorias e de práticas. Já a construção de teorias gerais de educação, por via científica, se me afigura como hipótese muito remota que poderá, quando muito, persistir como um ideal a prosseguir dentro de uma concepção clássica de ciência. O percurso das próprias «ciências duras» se encarregou de demonstrar que as teorias não são visões gerais e universais, mas visões que se aplicam a determinadas gamas de fenómenos e não a outras, como as geometrias não euclidianas e as teorias da luz bem ilustram. Mesmo a possibilidade de construção de teorias sectoriais/regionais da educação, inevitavelmente dependentes dos progressos científicos realizados, parecem-me neste momento seriamente comprometidas, não só em função de uma investigação extremamente dispersa nos seus quadros conceptuais, nas suas metodologias, na pequenez das amostras como em função da evolução da epistemologia das ciências sociais e humanas da qual as ciências da educação participam. A deriva ontológica, a deriva subjectivista e a deriva ideológica põem em causa não só a identidade da ciência, como a sua autonomia na procura da verdade no conhecimento da realidade humana, comprometendo a possibilidade de construções de teorias com o mínimo de generalidade. Tentemos justificar.

O positivismo triunfante, que no século XIX inspira a cientificação dos saberes relativos ao homem e à sua educação, parecia constituir a derradeira etapa do longo processo histórico da emancipação da ciência em relação à filosofia no seio da qual surgiu. Nada de mais ilusório. Com efeito, na mesma época, na Alemanha, Dilthey, citado por Freund (1979), ao estabelecer a distinção entre as ciências da natureza e as ciências morais, põe em causa a aplicabilidade destas ciências à realidade humana e inicia um longo processo de procura de uma racionalidade adequada a esta realidade. Mas, ao separar as ciências da explicação das ciências da compreensão ligadas à interpretação e à hermenêutica, inicia também o processo que leva progressivamente a aprisionar de novo as ciências pela filosofia. A importância concedida ao sujeito e ao sentido da sua acção vai acentuar

o carácter hermenêutico das ciências sociais, envolvendo a construção das ciências em complicadas relações entre o sujeito e o objecto e difíceis opções entre diferentes correntes hermenêuticas que, para explicarem a relação com o mundo, se vão progressivamente ontologizando.

Trata-se, cada vez mais, de descrever em vez de explicar; de compreender os fenómenos presentes à minha consciência de ser historicamente situado através da «minha experiência do mundo», utilizando uma expressão de Merleau Ponty, e não de os isolar dela; de apreender singularidades e significações e não relações constantes traduzidas em lei; de reduzir progressivamente a verdade científica à verdade hermenêutica; de transformar objectividade em inter subjectividade, com o inerente perigo desta dar lugar à total subjectividade e, portanto, à co-existência de múltiplos mundos e de múltiplas verdades.

Passar da inter subjectividade à subjectividade é uma consequência lógica da descrição e da interpretação do discurso dos actores. Como acentua Heckman (op. cit.), na defesa que faz de Gadamer contra Habermas, torna-se muito difícil, sem recorrer a contradições, fazer depender o sentido do texto e da acção do sujeito actor e legitimar outras leituras de um intérprete exterior, sem voltar ao objectivismo. Assim, tendem a diluir-se as fronteiras entre os diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento metafísico aproximando-se do científico e este aproximando-se do conhecimento do senso comum, sobretudo quando essa aproximação é favorecida por razões ideológicas. A que fica reduzida a ciência e qual o papel do investigador neste contexto? Se a legitimidade interpretativa está do lado do actor, a ciência é o resultado de uma difícil fusão entre a interpretação do actor e investigador na senda de Gadamer ou terá de se limitar ao papel de registo do discurso do primeiro ou, quando muito ao de incitação e publicitação desse discurso?

É certo que a crise epistemológica das ciências da natureza provocada pelo seu próprio processo teórico e pelo grau crescente de abstracção e formalização das teorias físicas, viria a contribuir para essa aproximação

dos saberes, atenuando as fronteiras entre física e metafísica. Elas próprias levam a gorar a proclamada intenção dos positivistas lógicos da primeira metade do século XX de separarem definitivamente a ciência da metafísica, constituída por proposições destituídas de sentido. Mas se as ciências sociais ampliaram a crise epistemológica das ciências da natureza, também estas sofrem influência das primeiras e a filosofia analítica das ciências é hoje, como diz Jacob (1980), um «mosaico de correntes» influenciadas pelas ciências sociais e humanas.

A epistemologia transforma-se cada vez mais em ontologia, afastando-se cada vez mais do trabalho concreto dos cientistas. Basta ver a influência de Heidegger nos epistemólogos do século XX para constatarmos esse processo de ontologização. Por outro lado, a «viragem linguística da filosofia» reves-te-se das roupagens do nominalismo associando-se a uma ontologia em que os limites da linguagem aparecem como os limites do mundo (Wittgenstein, 1987), mas também onde «não só o mundo é mundo apenas na linguagem, mas a linguagem tem também o seu ser real apenas no facto que o mundo é nela representado» (Gadamer, 1975, citado por Heckman, 1986: 182). Então, a compreensão toma-se, na expressão de Heckman (*op. cit.*: 163), não um «modo de conhecimento mas num modo de ser».

Perante esta evolução dos saberes relativos ao homem que o pós-modernismo radicalizou, somos levados a evocar a lei do eterno retorno. É como se estivéssemos em vias de voltar ao *apeiron* inicial, ao indiferenciado, ponto de partida para um novo ciclo em que se restabelecerá a força da razão através de uma nova filosofia e de uma nova ciência. Ou, mais simplesmente, estaremos apenas perante uma fase dentro de uma dialéctica hegeliana de progresso?

Em síntese, as ciências da educação que têm acompanhado, embora com algum atrasado temporal, mas com um inusitado militantismo, este percurso, radicalizaram-se talvez mais que as outras ciências humanas, tendo sofrido uma forte deriva marcada pela ontologização da epistemologia, do relativismo e da ideologização do conhecimento científico.

Como afirma Feund (*op. cit.*: 170), o futuro da ciência dependerá das «pesquisas positivas dos sábios e não da capacidade de imaginação de pseudo-filósofos» Toma-se, portanto, imperioso que os investigadores construam uma epistemologia baseada na análise crítica das suas práticas e da validade do conhecimento por elas produzido, questionando e reformulando critérios de cientificidade. Só essa redefinição poderá evitar um certo desnorte que o discurso científico das ciências da educação acusa, ao transformar-se numa retórica normativa e ideologizante, que distorce ou ignora factos e acontecimentos para os encaixar em esquemas precortcebidos, retórica assente em princípios de autoridade e que têm contribuído para o descrédito das Ciências da Educação. Retórica decerto bem intencionada, mas em que o rigor característico da ciência é constantemente ignorado. A continuar assim, mais valerá renunciar ao título de Ciências da Educação e falamos do pensamento reflexivo sobre educação ou simplesmente em estudos educacionais, um pouco à semelhança do movimento que, sob o nome de saber pedagógico, segundo refere Wulf (1995: 150), se tem desencadeado na Alemanha a partir dos anos 90. Esse saber visa a construção de um saber plural, abarcando uma variedade de registos, onde cabem tanto os discursos literários e as narrativas dos práticos como cabem «a política, a educação como formação, a ética, a técnica, a pragmática ou a acção emancipatória». Teria muita pena se isso acontecesse, mas se não formos capazes de ultrapassar com coerência as nossas dificuldades actuais, conquistando a credibilidade que nos tem sido por vezes negada, por que não?

- Althusser, L. (1979). *Filosofia e Filosofia Espontânea dos Cientistas*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.
- Araújo, A. F. (2005). *História das Ideias Pedagógicas Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho, policopiado.
- Bachelard, G. (1969). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance scientifique*. Paris: J. Vrin.
- Beck, U., Giddens, A. e Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva Política Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta.
- Carr, W. (1986). Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20, pp. 177-186.
- Carr, W. (1990). Educational Theory and its Relation to Educational Practice. In N. Entwistle (ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 100-109) Londres: Routledge.
- Carr, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciências da educação*. Porto: Porto Editora.
- Feyerabend, P.K. (1980). Comment être un bon empiriste. *Plaidoyer en faveur de la tolérance en matière épistémologique*. In: P. Jacob, *De Vienne à Cambridge. L'héritage du positivisme logique de 1950 à nos Jours*. Paris: Editions Gallimard.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
- Freund, J. (1979). *A Teoria das Ciências Humanas*. Lisboa: Sociocultur.
- Guba, E. (1989). Critérios de credibilidade en la investigación naturalista. In Sacristan e Perez (ed.). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Hadij, Ch. (1992). Problèmes de la recherche en sciences de l'éducation. La perspective philosophique: spécificité, intérêt, limites. In G. Avanzini (dir.) *Sciences de L'Education regards multiples*. Berne: Peter Lang.
- Hammerseley, M. (2002). *Educational Research - Policy, making and practice*. London: Paul Chapman.
- Harvey, D. (1996). *A condição pós-moderna* (6.ª ed.), São Paulo: Loyola.
- Heckman, S.J. (1986). *Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- Jacob, P. (1980). Comment peut-on ne pas être empiriste. In P. Jacob. *De Vienne à Cambridge. L'héritage du positivisme logique de 1950 à nos Jours*. Paris: Editions Galimard.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Edditions Payot et Rivages.

- Lyotard, J. F. (1989). *A condição Pós-Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Gadiva.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de L'Éducation* Paris: PUF.
- Mialaret, G. (1991). De la psychopédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation. In L. Marmoz (ed.) *Sciences de L'Éducation sciences majeures* pp. 25-33. Issy-les-Montineaux. Editions EAP.
- Patrício, M. (1993). *A Escola Cultural Horizonte Decisivo da Reforma Educativa* Lisboa: Texto Editora.
- Peyron, B.e Ardoino, J. (2000). Réforme de la pensée. Pensée de la réforme. Entretiens avec Edgar Morin sur l'éducation. *Pratiques de Formation* Paris: Formation Permanente 2000.
- Popper, K. (1972). *A Lógica da Pesquisa Científica* São Paulo: Editora Cultrix.
- Rorty, R. (1998). Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In Critcheley, S., Derrida, J. Laclau, E, e Rorty, R. *Desconstrucción y pragmatismo* Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien Phénoménologie des sciences sociales* Paris: Méridiens Klincksieck.
- Sokal, A., Bricmont, J. (1997). *Imposturas Intelectuais* Lisboa: Gradiva.
- Strauss, A. L. e Gorbín, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* Thousand Oaks: Sage.
- Títiev, M. (1963). *Introdução à Antropologia Cultural* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation* Bruxelles: De Boeck.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*: Porto: Porto Editora.

Dicionários

- Academia das Ciências. (2001). *Dicionário da língua Portuguesa Contemporânea* Lisboa: Verbo.
- Champy, Ph. et Etévé, Ch. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* Paris Nathan.
- De Landsheere, G (1979). *Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation et de la recherche en formation* Paris: PUF.
- Doron, R. e Parot, F. (1991). *Dictionnaire de la Psychologie* Paris: PUF.
- Ferreira, A., B., H. (1999). *Novo Aurélio. O dicionário De Língua Portuguesa* Séc. XXI. Rio de Janeiro: Editora Novas Fronteiras.
- Lamas, E.P.R. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'Éducation* Paris: PUF.
- Pieron, H. (1973). *Vocabulaire de la Psychologie* Paris: PUF.
- Robert, P. (1995). *Le nouveau Petit Robert* Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Sanchez, C. *Diccionario de las Ciencias de la Educación* Madrid Santillana.
- Sillamy, N. (1991). *Dictionnaire de Psychologie* Paris: Larousse.
- Wolman, B. B. (1975). *Dictionary of Behavioral Science* Londres: Macmillan Press.