



A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL

Organização de Bártolo Paiva Campos

Edição do Instituto de Inovação Educacional
Colecção Ciências da Educação
1ª edição (Agosto de 1995)
ISBN: 972-9380-53-8

Índice

NOTA DE APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
O Instituto de Inovação Educacional e a Investigação em Educação Bártolo Paiva Campos	4
The importance of the educational investigation for the OECD Albert Tuijnman	7
A Investigação e a Qualidade da Educação Manuel Castro Almeida	9
ESTUDO DE CASO	11
Estrutura e Recursos da Investigação Educacional Rogério Fernandes e Manuela Esteves	12
Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica José Alberto Correia e Stephen Stoer	28
Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal E. Marçal Grilo	42
REFLEXÕES E SÍNTESES POSTERIORES	46
Some reflections on educational research in a Luso-Swedish perspective Erik Wallin	47
The Futures of Educational Research Albert Tuijnman	53
A Investigação Educacional em Portugal Bártolo Paiva Campos	59

Nota de Apresentação

Este livro está organizado a partir de três trabalhos que serviram de base a um seminário sobre investigação educacional em Portugal organizado, em colaboração, pelo Instituto de Inovação Educacional e pelo CERI da OCDE. O Seminário realizou-se, em 13 de Abril de 1994, e inseriu-se num conjunto de estudos de caso que este organismo internacional promoveu nos últimos três anos com vista à elaboração de um relatório sobre as relações da Investigação e Desenvolvimento em educação com as políticas e práticas educativas. O relatório final, a cargo de um grupo de especialistas, que esteve presente no seminário, será apreciado pelos delegados dos países membros da OCDE num encontro que terá lugar em Maastrich, em meados de Setembro próximo, para no início de 1996 ser presente ao respectivo Conselho de Ministros da Educação.

Duas análises e uma síntese, efectuadas posteriormente sobre a mesma temática, constituem a segunda parte do livro. Um confronto entre perspectivas portuguesas e suecas; uma reflexão sobre alguns modelos possíveis das relações entre as três comunidades a que a investigação em educação mais pode interessar: a dos investigadores, a dos políticos e a dos profissionais da educação; finalmente, uma síntese elaborada a partir dos trabalhos apresentados no seminário para integrar os anexos do citado relatório final.

Para além dos referidos especialistas estrangeiros, estiveram presentes mais de uma centena de investigadores e administradores de educação nacionais. O debate foi muito participado. Não cabendo aqui referir as várias intervenções, será oportuno, no entanto, destacar a consideração de que outra poderia ser a análise sobre os projectos de investigação se o conjunto destes fosse mais abrangente.

As questões abordadas neste livro são de actualidade no nosso País. Os problemas que a educação enfrenta são muitos. A investigação em educação está na primeira fase do seu desenvolvimento e são baixas ou nulas as expectativas dos actores sociais, dos políticos e dos profissionais de educação, relativamente ao possível contributo da investigação educacional para a resolução daqueles problemas. A disponibilidade dos investigadores para se interessarem por tal contributo nem sempre é muito visível.

Os actores sociais, nomeadamente os políticos e administradores da educação, precisam de se interrogar se para resolver os problemas da educação basta o conhecimento do senso comum e o emergente da prática quotidiana, ou se o conhecimento científico também pode ser relevante, ainda que de valor delimitado, como acontece nos outros sectores da actividade social. Os investigadores, por sua vez, têm de demonstrar que a sua actividade é socialmente relevante, seja através dos problemas que elegem e das metodologias com que os analisam, seja graças a uma maior interacção com os actores da educação e as instituições onde se situam. Interacção que de modo algum pode ser a mera divulgação de resultados das suas investigações para aplicação de um receituário nas decisões políticas e na actuação pedagógica. Antes terá de passar pelo envolvimento de ambas as comunidades, a dos investigadores e a dos actores, cada uma à sua maneira, na definição do que constitui problema, na procura de compreensão aprofundada e alternativa do mesmo e na construção em situação de novas formas de agir. Claro que nem toda a investigação em educação precisa de se perspectivar deste modo; mas a investigação que apenas se preocupa com o aumento do conhecimento, dificilmente pode ser considerada socialmente relevante se não constituir retaguarda da que se centra nos problemas da acção educativa, o que pressupõe que esta investigação também exista.

Não é preocupação do Instituto de Inovação Educacional o desenvolvimento da investigação em educação em Portugal. Mas, já o é, o contributo da investigação para o desenvolvimento de soluções adequadas aos problemas que a educação enfrenta. Por isso colaborou na organização deste seminário e para que esta questão – o contributo da investigação para a qualidade da educação – seja mais discutida entre nós, publica agora este livro.

Bártolo Paiva Campos
Abril de 1995

Introdução

O Instituto de Inovação Educacional e a Investigação em Educação

Bártolo Paiva Campos
Presidente do IIE

Como responsável da instituição organizadora gostaria de saudar os presentes e agradecer-lhes a colaboração dada para o sucesso deste seminário.

O seminário que aqui nos reúne destina-se a apresentar e debater um estudo de caso sobre a investigação em educação no nosso País. Este estudo foi solicitado ao Instituto de Inovação Educacional pela OCDE-CERI no quadro de um projecto que este organismo internacional, por decisão do respectivo Conselho de Ministros, está a realizar acerca das políticas relativas à investigação em educação nos países membros.

Os relatores do estudo de caso português, convidados para o efeito pelo Instituto de Inovação Educacional, são docentes-investigadores de Departamentos de Educação, dois da Universidade de Lisboa (Rogério Fernandes e Manuela Esteves) e dois da Universidade do Porto (Estevão Stoer e José Alberto Correia) e ainda o Presidente do Conselho Nacional da Educação (Eduardo Marçal Grilo).

Ao Professor Rogério Fernandes e à Dr^a Manuela Esteves foi solicitada uma apresentação do sistema de investigação em Educação no nosso País com maior incidência nas estruturas e processos de financiamento. O contributo esperado dos Professores Stephen Stoer e José Alberto Correia é uma análise crítica do sistema tendo presente, por um lado, quem investiga, onde se investiga, o que se investiga e como se investiga e, por outro, as articulações recíprocas entre investigação e as políticas e as práticas educativas. O Prof. Marçal Grilo, colocando-se mais do lado de fora da comunidade científica das Ciências da Educação, procurará identificar os principais temas que hoje em dia desafiam a investigação em Portugal, considerando o desejável contributo do nosso sistema educativo no quadro do desenvolvimento global do País.

Para os relatores que, apesar do pouco tempo disponível, aceitaram produzir os textos de base para este estudo de caso, vai a minha primeira saudação e agradecimento.

Tendo em conta a já aludida razão primeira deste estudo de caso - o projecto da OCDE-CERI - é normal que se encontrem entre nós vários especialistas a quem este organismo solicitou que, com base em diversos estudos de caso, elaborassem o relatório final deste projecto, a apresentar no início de 1996 ao Conselho de Ministros da OCDE. A estes especialistas e aos técnicos do CERI que coordenam o projecto - Albert Tuijnman e Jarl Bengtsson - dirijo uma saudação muito particular acompanhada do desejo que o estudo de caso português - em cuja discussão pública também vão participar ao longo desta tarde - se traduza por um contributo específico para o relatório final.

Considerámos que este estudo de caso seria substancialmente enriquecido com um debate público em que participassem simultaneamente membros da comunidade científica das Ciências da Educação e representantes das várias instâncias de decisão em matéria de política e de práticas educativas e sociais. Por isso, convidámos para este seminário investigadores em educação, membros de comissões parlamentares, dirigentes da administração central e regional de educação, membros do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Formação Contínua de Professores e representantes das associações científicas, pedagógicas e sindicais dos professores. Para todos estes nossos convidados, que nos honraram com a sua presença e cuja intervenção no debate solicitamos para enriquecimento da versão final do estudo, vai também a minha saudação e o agradecimento antecipado.

O desenvolvimento significativo da investigação em educação em Portugal é uma realidade dos últimos quinze anos. Tal desenvolvimento está directamente ligado à necessidade de formar professores de disciplinas de educação nos respectivos cursos de formação inicial assegurados pelas Universidades e pelas Escolas Superiores de Educação, integradas no ensino superior politécnico. Por isso, considerámos importante a participação dos responsáveis destas instituições, Reitores das Universidades, Presidentes dos Institutos Politécnicos e Presidentes dos Conselhos Científicos dos

Departamentos e das Escolas de Educação. A eles e aos órgãos a que presidem cabem responsabilidades significativas na definição das políticas de investigação em educação nas respectivas instituições. Saúdo assim, os responsáveis pelas principais instituições onde se efectua a investigação em educação no nosso País, augurando que este seminário possa contribuir para uma definição ainda mais clara da respectiva estratégia de participação no desenvolvimento do conhecimento relativamente à educação no nosso País.

Os principais meios financeiros para a realização da investigação em educação nos Departamentos Universitários de Educação e nas Escolas Superiores de Educação são assegurados pelo respectivo orçamento (despesas de pessoal e de algumas infra-estruturas) e pelo financiamento de projectos por parte de entidades públicas e privadas (despesas de correntes e, por vezes, de equipamento). Entre as entidades públicas salientam-se o Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC), a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), que entretanto absorveu aquele, e o Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Há ainda outras instituições públicas e privadas que de modo mais ou menos intensivo e directo apoiam financeiramente actividades ligadas à investigação em educação. Seja-me permitido privilegiar neste caso a referência à Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento a quem desejo agradecer de modo especial na pessoa do seu Administrador, Mr. Charles Duchanan, a colaboração prestada à realização deste seminário disponibilizando as instalações e outros recursos da Fundação.

Para ser mais preciso, a problemática central deste Seminário mais do que a do sistema de investigação em educação em Portugal é a das relações de tal investigação com a definição da política educativa e a construção da acção pedagógica em situação concreta.

Haverá necessidade de recorrer à investigação por parte da política e da acção educativas? Podem estas esperar algo da investigação? Será a investigação que vem sendo realizada pertinente para as mesmas? Como é que a investigação pode ser pertinente para a educação? Deverá a investigação tomar como ponto de partida as questões que se levantam no terreno ou aquelas que emergem na literatura da especialidade? O que é necessário para que o trabalho dos investigadores interaja com o dos actores da educação para uma fecundação recíproca? Haverá necessidade e terá sentido definir uma política de investigação educacional tomando como quadro de referência a respectiva pertinência para a resposta aos problemas com que se defrontam os políticos e os outros actores da educação?

É em virtude desta especificidade do Seminário que se compreende seja o IIE o interlocutor escolhido pela OCDE-CERI para a realização do estudo de caso. De facto, o IIE é um instituto público tutelado pelo Ministério da Educação que actua no âmbito das relações entre a produção de conhecimento e a inovação entendida como procura sistemática da resolução dos problemas educativos, mais precisamente dos atinentes às estruturas e processos de aprendizagem das crianças e dos jovens.

Se é verdade que, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português,

“A investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências de educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio” (artº 50º),

também é certo que, ainda de acordo com a mesma Lei (artº 52º):

“1. O governo criará estruturas adequadas que assegurem e apoiem actividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das actividades educativas.

2. Estas estruturas devem desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores”.

A criação do IIE, em 1987, insere-se no quadro do estipulado neste artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo.

São várias as modalidades de actuação do IIE encontrando-se umas mais desenvolvidas do que outras, tanto mais que se trata de uma instituição jovem.

Uma das principais modalidades passa, sem dúvida, pelo conhecimento que produz, pois é um centro de investigação em educação a partir de problemas que esta levanta. Mas também se interessa pelo conhecimento produzido pelos outros centros de investigação em educação; não tanto para apoiar a sua produção, o que apenas faz de modo complementar às instâncias nacionais de fomento da investigação, mas mais para facilitar a articulação entre o que os vários centros produzem de modo a tornar possível a identificação das principais tendências emergentes nas várias problemáticas estudadas.

O IIE não pode limitar-se aos estudos que realiza ou encomenda e à articulação do conhecimento produzido no seio da comunidade científica, mesmo que em ambos os casos tenha sempre presente questões surgidas na prática educativa. Cabe-lhe ainda fomentar, com iniciativas próprias ou apoiando as de outras instituições, a interacção deste conhecimento com a prática dos actores sociais da mudança educativa.

Mas a preocupação do IIE com a inovação não se confina às relações do conhecimento com a acção, mesmo que se desenvolvam no sentido interactivo assinalado. Também há investigação quando os actores, com poucas ou nenhuma preocupação discursivas, identificam problemas, procuram resolvê-los e conseguem influenciar a emergência de mudança. De facto, o IIE situa-se ainda face à inovação que se inicia e desenvolve no terreno. Compete-lhe apoiar ou fomentar o seu desenvolvimento, avaliação, sistematização e difusão.

É pois legítimo esperar que este seminário contribua também para um aprofundamento das modalidades de actuação do IIE e do sentido do seu desejável desenvolvimento para realizar a missão que a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo lhe atribui, bem como para a definição da política do governo relativamente à investigação pertinente para a actividade educativa.

De facto, a referida especificidade com que este seminário aborda a investigação em educação justifica não só que o IIE tenha sido escolhido pela OCDE-CERI para realizar o estudo de caso que lhe subjaz, como ainda que tenhamos convidado para presidir a esta sessão de abertura, o Senhor Secretário de Estado da Educação e Desporto que assegura a tutela governamental do IIE e é responsável pela política de educação nos ensinos básico e secundário. Para o Senhor Secretário de Estado vai a minha última saudação, agradecendo ter-se dignado vir presidir à abertura deste seminário. Gostaria de lhe garantir que o IIE continuará a investir na prossecução dos respectivos objectivos, acima definidos, e procurará, com este seminário e com outras actividades que lhe darão seguimento, contribuir significativamente para fundamentar uma definição política relativamente à investigação em educação em Portugal.

The importance of the educational investigation for the OECD

Albert Tuijnman
OECD/CERI

It is a real pleasure for me and the members of the OECD Experts Group on educational research and development to be here today. I have had the pleasure of visiting Portugal only once before, but I remember well the beauty of your country, blessed as it is with a most agreeable climate. Those of us who have come from the north really appreciate the sight of the flowers already blossoming on the terrace outside. We should be thankful to Professor Bártolo Campos, our host today, not only for the agreeing to organize this meeting but also for doing so in April. This must be the best time of the year to visit Portugal.

On behalf of Mr. T. J. Alexander, the director of the Center for Educational Research and Innovation of the OECD, and Mr. J. Bengtsson, the Counselor of the Center, I would like to express my gratitude to Mr. Castro Almeida, the Secretary of State of the Ministry of Education, Mr. Marçal Grilo, of the National Council of Education, Mr. Charles Duchanan of the Portugal-America Friendship Foundation and specially to Professor Bártolo Campos, director of the Institute of Educational Innovation, for inviting us here today to undertake a review of the problems and prospects, the strengths and weaknesses of government-sponsored educational R&D in this country. I understand that this is the first time that such a review has been undertaken in Portugal, and I would therefore expect that this will be so interesting day, most useful to all of us.

Let me first tell you something about the background of this seminar. Since 1992 the Center for Educational Research and Innovation (CERI) has been undertaken a study of trends and issues in the development of educational R&D. At first step, the Member countries were invited to contribute with country case studies of the development and the current condition of their respective approaches to educational R&D. These case studies were discussed at an international seminar, held in Washington, D.C., in the summer of 1992. The purpose of that meeting was to identify the main issues and trends, and to formulate a plan of action for this CERI study. One outcome of this meeting was that an expert group was set up to look at the problems in the conceptualization and utilization of educational research. Another result was that the activity was focused on problems in the organization of educational R&D, seen from the perspectives of the three concerned groups: the policy makers and administrators who often fund the research, the researchers themselves, and the practitioners who are, in some way, supposed to benefit from the funding of research. A second international seminar was held in Sunne, Sweden, in the summer of 93. This seminar looked specifically at the organization of educational R&D in the Nordic countries, particularly Sweden and Norway. The main conclusion of that meeting was that the linear research model, which posits a direct relationship between research findings and problem solutions, is fundamentally flawed.

Today's meeting is, technically speaking, not part of the sequence of international seminars. Our meeting has been designed to allow an in-depth look at the experience of one country - Portugal. The process is one of, if you wish, self-evaluation and assessment. Our role, that is the role of the international experts who are here with us today, is to offer an outside and comparative perspective which hopefully will illuminate the discussion. None of us is very familiar with the situation in Portugal. In that sense this seminar will provide us with a very valuable learning experience, and will allow us to bring additional perspectives to play in the CERI synthesis report which we will eventually have to produce.

Before giving the floor back to the chair, I would like to make a few remarks regarding the context and the purpose of the today's meeting. In this respect, it is pertinent to ask why CERI has initiated a study of issues in research utilization and organization. Why have these issues come to the fore?

In the introduction, Professor Campos mentioned that, in 1990, the OECD Ministers of education asked some critical questions about the value of educational R&D. About every five years, the Education Committee of the OECD meets at ministerial level to review the outcomes of the work performed during the previous years, as well as to discuss the broad outline of the programme of work

for the next few years. The last time the OECD Ministers of Education met in Paris was in November 1990. At the meeting there was a discussion about the usefulness of investment in educational R&D. Some ministers, although not all, expressed concern about state of fragmentation and incoherence in educational programmes, about not having clearly defined research agendas, about repeated duplication, about the lack of synthesis and insufficient reflection about applications and consequences. There was a feeling among some of the participants that educational R&D had not lived up to expectations and that, accordingly, a decrease in funding would be justified. Others did not share this view, but pointed out that there already has been a quite substantial decrease in research funding in the OECD member countries. They pointed out that it would be important to study the reasons for the decline in research funding and, in particular, the ways of ensuring that the funding allocated would be most productively used.

This is the context in which we should see the study launched by CERI. The question is not so much whether the investment in research is too high or too low, but what steps can be taken to raise the quality and the perceived relevance of the research being carried out. The bottom line is this: if the various stakeholders in research are convinced of its value, than one might expect the funds to be forthcoming. A problem here is that it appears that the impression of low utility of educational research is linked, to some extent, to these stakeholders groups having different perceptions, as to what educational research can or should do for policy, and what good it might bring for practice. Teachers expect some benefit, as do the policy makers. But what they are aiming for may not be the same thing. And the researchers themselves may again have other interests.

So the problem of looking at the value of educational R&D translates into the problem of understanding what it is that different groups want from educational R&D. The implications might be to search for shared values and common elements, so that communication and understanding among the interested groups can be increased.

Today we will take a hard look at the R&D experience of Portugal, a country whose researchers blend, if you wish, different models and traditions, both conceptually and methodologically. Since at last 1974, Portugal has invested heavily in educational research in an attempt to inform and improve practice but also, it appears from the papers contributed to the meeting, in an effort to train a critical mass of researchers and to establish and identify social and educational research in the country. It would seem to me that the time has come to take stock of what has been achieved. Educational R&D in Portugal is now a quarter of a century old. The foundations of the field have been built during these years. The early days are over. In the near future should developments continue in the direction currently taken? And, I may ask, who knows exactly where educational R&D in Portugal is headed?

These are the sort of questions I hope we will be addressing today. I have no illusion that we will find all the answers. The process of critical reflection is beginning and it may continue for some time to come. I hope that we, as OECD experts, can be of assistance in identifying issues and launching the debate.

Let me finish by introducing to you the members of the OECD expert group who are with us today: Professor Petter Aassen from Norway, Professor Maurice Kogan from the United Kingdom, Dr. Paul van Oijen from the Netherlands, Professor Erik Wallin from Sweden, Professor Armin Gretler from Switzerland and Professor Barry McGaw, from Australia.

A Investigação e a Qualidade da Educação

Manuel Castro Almeida
Secretário de Estado da Educação e Desporto

Nesta sessão de abertura proponho-me apresentar-lhes três breves notas que dão conta dos nossos propósitos e ambições e também das nossas preocupações na área que constitui o objecto deste encontro:

- a) a reforma e o desenvolvimento do sistema educativo;
- b) o papel do IIE na produção, difusão do conhecimento educacional e no apoio às dinâmicas de inovação;
- e) o sentido de uma investigação que deve estar ao serviço da construção de melhores oportunidades educativas para todos os portugueses.

A reforma e o desenvolvimento do sistema educativo têm estado na agenda política e social desde 1986. Nos últimos anos foi possível generalizar o acesso à educação, criar condições de funcionamento das escolas, estabilizar e dignificar o exercício da função docente, imprimir novas dinâmicas nas práticas de ensino e aprendizagem. A construção de milhares de salas de aula, o aumento generalizado das taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, o reapetrechamento das escolas, a massiva formação continua dos professores são alguns indicadores da modernização e do desenvolvimento do nosso sistema educativo.

Criadas as condições básicas para que a reforma se consolide e promova a realização pessoal, social e ocupacional das gerações mais jovens, surge o tempo de enfrentarmos e vencermos novos desafios.

O desafio da qualidade: não basta generalizar o acesso à educação; é imperioso que a frequência escolar signifique de facto uma melhor educação. O aperfeiçoamento da formação contínua, o reforço e a diversidade das modalidades de apoio pedagógico e educativo, a avaliação e a revisão do novo modelo de direcção e gestão das escolas, o desenvolvimento do sistema de incentivos são passos decisivos para a construção de uma educação de maior qualidade.

O desafio da participação e da desconcentração: a educação é uma tarefa das escolas, das famílias, das comunidades locais, de toda a comunidade nacional. É por isso necessário que a educação seja assumida como participação de todos na construção efectiva de um futuro melhor para todos os portugueses. Essa prática participativa não pode contudo esquecer a necessária eficiência dos processos educativos e eficácia dos resultados. Nesta partilha de responsabilidades, a escola desempenha um papel central. Seria ilusão conceber a actuação das escolas e perspectivar a sua eficiência a partir de uma vaga noção de escola-tipo que não existe. Cada escola é diferente das demais porque é diferente a sua inserção sociológica, a origem dos alunos e dos professores, a sua dimensão e grau de conforto, a competência e o empenho dos seus órgãos de gestão, etc. Com uma rede escolar de 10.000 escolas públicas tão diversificadas entre si, impõe-se reconhecer que às escolas deva ser atribuída maior capacidade de intervenção (o que vale por dizer maior responsabilidade) na gestão dos recursos humanos, técnicos e financeiros que lhe são afectos.

O desafio do rigor e da exigência: obedecendo a pressupostos e objectivos diferentes temos hoje dois regimes de avaliação dos alunos. A avaliação dos alunos do ensino básico institui uma acrescida oportunidade de promoção do sucesso escolar no quadro de um ensino obrigatório e universal que só se legitima se de facto assegurar generalizadamente o direito a um sucesso efectivo. E este imperativo desafia-nos a todos a construirmos o novo ensino básico de 9 anos.

Quanto ao secundário, é útil recordar a especificidade educativa e social deste nível de ensino o que determinou um regime de avaliação fundado noutros pressupostos, objectivos e valores.

A não universalidade e a não obrigatoriedade do ensino secundário e o mandato selectivo explicitamente previsto na Lei de Bases exigiu um regime de avaliação mais rigoroso e mais conforme

às exigências e expectativas sociais e profissionais. É do interesse prioritário dos alunos e dos pais que o diploma do ensino secundário, designadamente nas vias tecnológicas, seja uma credencial credível perante o mercado de trabalho. Não podemos ceder à tentação das facilidades e dos interesses do curto prazo em prejuízo seguro das vantagens duradouras e sustentadas.

O *desafio da avaliação do sistema* está também na agenda política, social e organizacional, sendo muito necessário conceber metodologias e instrumentos que avaliem a qualidade dos processos e dos resultados educacionais. O IIE tem neste domínio um papel fundamental a desempenhar.

O *desafio da qualificação tecnológica e profissional* é outra prioridade vital para a qualificação dos recursos humanos, A relevância dos currícula, a adequação aos contextos (social e do trabalho), a interacção com o sistema económico são apostas necessárias para a requalificação da mão-de-obra, para a modernização do tecido produtivo, para a produtividade e competitividade da economia.

Os desafios enunciados constituem alguns dos eixos da política educativa e são congruentes com o novo Quadro Comunitário de Apoio (94-99) que institui como primeira prioridade a qualificação dos recursos humanos.

É no contexto da reforma e desenvolvimento do sistema educativo que vejo o papel do IIE. Como estabelece o preâmbulo do diploma que define a missão e orgânica do Instituto “entende-se de importância fundamental que continue a caber ao Instituto o fomento da investigação e da inovação das Ciências da Educação, a concepção e coordenação de projectos que contribuam para a qualidade do ensino e da aprendizagem e ainda a sua avaliação”. As atribuições e competências do Instituto reforçam e esclarecem a missão de um serviço que tem de estar ao serviço de uma maior qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, de um melhor funcionamento das nossas escolas.

Há que reconhecer que não é longa em Portugal a actividade de investigação em Ciências da Educação. Mas a dinamização surgida nos últimos anos e os talentos já demonstrados exigem de nós empenhamento acrescido e acompanhamento atento.

O IIE representa o local próprio para a intersecção e interacção dos avanços da investigação no domínio das Ciências da Educação, de modo a verter para o sistema educativo as novas soluções e regular todo o processo de inovação educacional.

A realização deste seminário sobre Investigação Educacional em Portugal, promovido pelo IIE em parceria com o CERI, não deixará, estou certo, de contribuir para fazer o balanço de problemas e de resultados e sobretudo para debater e perspectivar uma investigação que ajuda as pessoas (que são o sistema educativo) a trabalharem melhor em proveito de aprendizagens qualificantes para a vida pessoal, social e profissional.

Promover e disponibilizar os conhecimentos que contribuam para a resolução dos problemas educativos, centrar a investigação nos temas e problemas das práticas educativas e promover a inovação educacional são certamente as preocupações que dão sentido a este seminário.

A todos desejo um bom trabalho.

Estudo de Caso

Estrutura e Recursos da Investigação Educacional

Rogério Fernandes
Departamento de Educação - Faculdade de Ciências,
Universidade de Lisboa

Manuela Esteves
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade de Lisboa

Introdução

- *Enquadramento histórico geral*

Os primeiros ensaios de pesquisa em educação datam entre nós dos finais do século passado, mais precisamente da primeira década do século XX. Desprovidos de sistematização e metodologia científicas, privados de suportes institucionais organizados, tais ensaios não tiveram sequência imediata. Ficaram meramente como contributos dispersos e depressa foram esquecidos.

Só nos finais da década de 50, a investigação em educação começou a ser reconhecida como instrumento apropriado à busca de alternativas inovadoras às políticas e às práticas de ensino. Em 1959 é lançado o primeiro grande projecto de pesquisa educacional em que Portugal se envolveu: trata-se do Projecto Regional do Mediterrâneo, levado por diante no âmbito da OCDE. Mais tarde, em 1963, a criação, no Ministério da Educação, do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (depois chamado apenas Gabinete de Estudos e Planeamento), e no interior dele, a designação do Grupo de Trabalho do Planeamento da Acção Educativa, também com apoio da OCDE, marcam a adopção desta perspectiva.

Ainda na década de 60, assistimos em Portugal ao aparecimento de «um dos mais interessantes e inovadores projectos de desenvolvimento curricular da chamada matemática moderna» (Ponte, 1993, p. 97). Trata-se do trabalho de Sebastião e Silva, professor universitário, cujo *Compêndio de Matemática* e o *Guia do Professor* começam por ser publicados em edição policopiada, sob a chancela do Ministério da Educação, beneficiando igualmente da colaboração da OCDE. Graças a este primeiro impulso, um conjunto de discípulos de Sebastião e Silva levará por diante no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, criado em 1963, outra experiência de renovação da matemática moderna. A extinção desse grupo de trabalho precedeu em poucos anos o encerramento do Centro que entretanto desenvolvera programas de pesquisa nas áreas da pedagogia, história da educação, ensino da filosofia, psicologia, etc.

Embora o Gabinete de Estudos e Planeamento houvesse levado por diante várias análises, a nível macroscópico, do sistema educativo e mais tarde tivesse procedido a estudos de problemas sectoriais relevantes, originando uma série de publicações, parece-nos de subscrever a opinião de Campos (1993) que relativiza o seu papel quanto ao incremento da investigação. Na verdade, apesar de se terem realizado verdadeiros trabalhos de pesquisa em certas áreas das Ciências da Educação, as suas equipas não se reconheceram como especialistas nestas Ciências mas apenas como técnicos que realizavam os estudos que lhes eram encomendados.

Podemos ainda afirmar que ao longo destes anos existiram trabalhos de investigação educacional realizados à margem de quaisquer instâncias oficiais ou privadas. Sob esse aspecto, salientam-se como percursoras algumas experiências pedagógicas de Rui Grácio levadas a efeito enquanto docente do Liceu Charles LePierre. O impulso mais decisivo em ordem ao desenvolvimento da investigação em educação tem, contudo, a ver como plano de transformação das Escolas do Magistério Primário em instituições de ensino superior, concebido nos primeiros anos da década de 70. Tal plano conduziria à implementação de um programa de mestrados a efectuar na Universidade de Boston, onde algumas dezenas de professores portugueses tiveram oportunidade de se iniciar nesse tipo de pesquisa. A esta iniciativa segue-se a atribuição de bolsas a candidatos a doutoramento

em Universidades norte-americanas, a que se acrescentará a cooperação, em moldes idênticos, com Universidades francesas (tais como a de Bordeus e de Caen), belgas, inglesas, etc.

Desse modo, a preparação de especialistas em Ciências da Educação acompanhou a introdução de disciplinas desta área no ensino superior português nas instituições universitárias de formação de professores, (Departamentos de Educação, Centros Integrados de Formação de Professores e Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, estas últimas com licenciaturas em Ciências da Educação), e em Escolas Superiores de Educação (a nível de Institutos Politécnicos). O efeito conjugado destas duas ordens de factos viria a impor novas exigências no âmbito investigativo, na medida em que o aparecimento de um número crescente de docentes assim o determina quanto à formação e progressão na carreira (Campos, 1993, p. 15).

A integração da investigação portuguesa em circuitos científicos mais avançados e as frequentes colaborações com instituições universitárias estrangeiras na realização de doutoramentos, mestrados e cursos especializados em educação tem constituído um factor muito significativo quanto à afirmação das Ciências da Educação como área de investigação científica e ao reconhecimento do seu estatuto. Entre os países com os quais os nossos investigadores mantêm apertados contactos destacam-se os Estados Unidos da América, o Reino Unido, a França, a Suíça, a Holanda e a Espanha. Este facto poderá, todavia, ter efeitos perversos, na medida em que no desenvolvimento de perspectivas teóricas e metodológicas em que se inspira a investigação portuguesa não se vislumbra participação nacional relevante (Campos, 1993, p. 191).

- *Objectivos da comunicação*

Descrevendo a situação das Ciências da Educação em Portugal, sob o duplo ponto de vista do ensino e da investigação, Campos (1993) sublinha a escassez de informação recolhida e sistematizada, assim como de reflexão acerca desta categoria de questões. Além deste estudo, em que se procede a um primeiro balanço das tendências definidoras desta área e constitui por isso referência indispensável, dispomos de outras tentativas de caracterização de vários sub-sectores científicos. Ponte (1993) estudou o aparecimento de uma linha de investigação relativa à educação matemática. Rodrigues (1991) procede a uma sondagem parcial sobre os percursos da educação especial. Lima (1991) ocupou-se do levantamento das contribuições portuguesas na área da administração educacional. Stoer (1990) abordou o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. Grácio (1983) e Gomes (1988) produziram duas recolhas bibliográficas complementares no âmbito da História da Educação. Benavente (1991) efectuou um balanço das abordagens em torno do tema do insucesso escolar.

Com as limitações decorrentes da falta de informações disponíveis ou do seu carácter incompleto, tentámos, por nossa parte, traçar um quadro das estruturas e dos recursos. Desse modo, tivemos a ambição de averiguar os tópicos seguintes: (i) quais as entidades, públicas ou privadas, que apoiam financeiramente a realização de projectos de investigação, ou que tomam a iniciativa de os promover directamente, de onde partimos para a tentativa de proceder ao rastreio dos projectos financiados e áreas científicas em que se integram; (ii) selecção dos projectos; (iii) apoios à investigação sob a forma de financiamento de deslocações ao estrangeiro e visitas de consultores; (iv) apoios à realização de reuniões científicas; (v) apoios a publicações. É evidente que esta rede de questões não achou resposta fácil, nem completa, por parte de todas as entidades, públicas e privadas, que consultámos. As informações disponibilizáveis nem sempre estavam organizadas de forma compatível com as interrogações formuladas. Por consequência, tivemos em alguns casos de moderar por agora as nossas ambições, adiando para uma fase ulterior o completamento das informações pretendidas. Por esse facto, convidamo-vos a prestarem às nossas conclusões um valor apenas relativo.

- *Alguns conceitos prévios*

Em ordem à caracterização da estrutura da investigação educacional, começaremos por dizer que não existe uma definição clara dos objectos e metodologias que levem a considerar neste domínio determinados trabalhos e não outros. Sob a designação de investigação educacional encontramos três categorias principais de pesquisas: (a) investigação; (b) investigação-acção; (c)

inovação pedagógica.

A *investigação* é desenvolvida sistematicamente com base em metodologias fundamentadas e envolve um controle final de resultados. Não obstante os seus pontos de partida e de chegada se situarem no sistema educativo não evidencia em geral a preocupação *imediate* de transformar a realidade. A *investigação-acção*, pelo contrário, desenvolve-se a partir de intervenções no terreno, é colectivamente gerida pelos participantes, constituindo um processo regulador da actividade transformadora. A *inovação* é constituída pela procura assistemática de alternativas para situações problemáticas vividas pelas escolas ou pela experimentação empírica de novos modos de organização das actividades educativas ao nível dos estabelecimentos, incluindo projectos que se situam na intersecção destes com as comunidades. Relativamente à última categoria de acções é difícil por vezes destringir entre o que nelas existe de intuitivo e o que representa um esforço racional e controlado, no sentido da melhoria qualitativa da acção pedagógica. Na nossa exposição referiremos projectos de todas as espécies acima referenciadas.

- *Tipos de instituições*

As instituições que interferem na realização de actividades de investigação educacional podem classificar-se de acordo com a função que desempenham: (a) função *investigativa*; (b) função *financiadora*.

A função *investigativa* é realizada ao nível das *Universidades* (Departamentos de Educação ou Centros Integrados de Formação de Professores, Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação) e dos *Institutos Superiores Politécnicos* (Escolas Superiores de Educação).

Há um número crescente de escolas de outros graus de ensino (jardins-de-infância, escolas básicas e secundárias) que aparecem envolvidas em actividades de investigação educacional, integrando-se em projectos conjuntos com equipas universitárias ou do ensino superior politécnico. Existem igualmente investigadores independentes (assistentes, alunos de cursos de mestrado, professores do ensino não-superior).

Um traço característico da componente investigativa reside actualmente na emergência de parcerias que podem envolver outras entidades públicas exteriores ao sistema educativo formal (segurança social, saúde, etc.).

As instituições vocacionadas para o financiamento da investigação podem ser *públicas* ou *privadas* (sem fins lucrativos). As duas principais entidades financiadoras públicas são a *Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica* (JNICT) e o *Instituto de Inovação Educacional* (IIE)¹

Sistema Público de Financiamentos

Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

A Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) é uma estrutura dependente da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia do Ministério do Planeamento e da Administração do Território. A JNICT passou a ter atribuições na área das Ciências Sociais e Humanas a partir da extinção do Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC). A sua intervenção neste sector é, pois, bastante recente.

Os financiamentos até agora reservados aos concursos da JNICT nesta área não são objecto de participações externas. O programa CIÊNCIA, por exemplo, não tem tido aplicação na área das Ciências Sociais e Humanas. O único programa que permitiu financiamentos nesta área foi o STRIDE mas a ele não concorreram projectos de Ciências da Educação.

- *Projectos de Investigação*

¹ Devemos notar ainda que o Instituto de Inovação Educacional toma ele próprio a iniciativa de realizar investigações na área da educação, pelo que ultrapassa a função meramente financiadora.

O acesso ao financiamento da JNICT por parte de projectos de investigação na área das Ciências da Educação faz-se mediante a apresentação dos mesmos a concurso público. Os painéis de especialistas que os apreciam são anónimos, tal como, nessa fase, os próprios projectos. Foram lançados dois concursos em 1991 (um deles enquadrado no âmbito do Protocolo celebrado entre o JNICT e o IIE) e outros dois concursos em 1992 e em 1993, respectivamente. Os projectos podem ter uma duração anual ou plurianual. Através do Quadro nº 1 tenta-se evidenciar domínios em que se inscreveram os projectos financiados nestes últimos três anos, o número de projectos apoiados por domínio, bem como o valor despendido globalmente para o referido apoio, não tendo sido possível obter a discriminação projecto a projecto.

- *Apoio o publicações, missões de especialistas, reuniões científicas e funcionamento de organizações não lucrativas*

A JNICT desenvolveu igualmente acções de apoio à difusão de trabalhos de investigação, à vinda de especialistas estrangeiros a Portugal, à realização de reuniões científicas e ao financiamento de organizações privadas sem fins lucrativos. O Quadro nº 2 sintetiza essas acções.

Instituto de Inovação Educacional

O Instituto de Inovação Educacional (IIE) é uma estrutura do Ministério da Educação criada em 1987 que tem, actualmente, como atribuições gerais: (a) promover a investigação científica e técnica no âmbito do desenvolvimento curricular e organizacional do sistema educativo; (b) contribuir para o fomento da inovação educacional; (c) conceber e coordenar projectos que visem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; (d) promover a correspondente avaliação do sistema educativo. Para desenvolver estas atribuições são competências do IIE na área da investigação e inovação educacional: (a) realizar estudos e propostas; (b) conceber e apoiar programas de formação de docentes; (c) conceder bolsas de estudo; (d) promover e apoiar a edição de publicações de carácter científico ou técnico; (e) promover e apoiar congressos e outras reuniões científicas; (f) apoiar projectos de investigação; (g) cooperar com organismos estrangeiros e internacionais.

- *Projectos de investigação*

O acesso ao apoio financeiro do IIE por parte das entidades interessadas em desenvolver trabalhos de investigação faz-se mediante a apresentação dos respectivos projectos a concurso, de acordo com um regulamento idêntico ao da JNICT. Foram abertos concursos para financiamento de projectos de investigação em educação pelo IIE, em 1989, 1991 e 1993. Os projectos podem ser anuais ou plurianuais. No Quadro nº 3 refere-se o valor financeiro despendido pelo IIE para o apoio a projectos de investigação de 1991 a 1994. Em 1989 foram apoiados 32 projectos a que correspondeu um valor total de financiamento de 29 822 contos.

- *Bolsas para a investigação*

Outro modo de promoção da investigação pelo IIE é através da concessão de Bolsas de Investigação de duração variável que são objecto de um contrato. Foram apoiados até 1993 projectos nas áreas discriminadas no Quadro nº 4.

- *Publicações, missões de especialistas e reuniões científicas*

O IIE desenvolveu ainda acções de apoio à disseminação de resultados da investigação em educação, à mobilidade e aos encontros de especialistas em educação tanto nacionais como estrangeiros. Essas acções são sintetizadas no Quadro nº 5.

A intervenção do IIE e da JNICT na área das ciências da educação

Parece útil apreciar em conjunto os dados que foi possível reunir acerca da intervenção dos dois institutos públicos - IIE e JNICT - na promoção da investigação e do desenvolvimento na área das Ciências da Educação (Quadro nº 6).

Como adiante se verá, a comparação tem limitações: nem sempre existem, por exemplo, para o mesmo período o mesmo tipo de dados. Por outro lado, o facto de muitos projectos de investigação terem uma duração plurianual implica que o montante do financiamento atribuído não se concretiza, em termos de despesa, exclusivamente no ano em que é tomada a decisão de conceder o apoio. É, pois, de forma relativizada e cautelosa que as comparações dos investimentos por ano devem, em alguns casos, ser feitas. A reunião de dados homólogos, quando possível, evidencia, no entanto, o sentido e a dimensão do esforço público que tem estado a ser realizado.

- *Projectos de investigação*

O quadro nº 6 evidencia um crescimento muito significativo no apoio financeiro a projectos de investigação, na sua maioria com duração plurianual. Assim, entre 1991 e 1993, verifica-se um crescimento de 127% nas verbas disponibilizadas pelas duas instituições em referência. O número de projectos apoiados regista, entretanto, um crescimento de apenas 40%, o que significa um volume médio do financiamento por projecto muito mais elevado no último ano considerado (1991=1593c; 1993=2712c). Entretanto, não é visível uma linha estratégica definida que permita captar as prioridades adoptadas pelos organismos públicos financiadores. Esse facto motiva uma certa dispersão temática. Isto, por sua vez, pode ter aspectos positivos, visto que permite maior liberdade às opções da comunidade científica e a abertura de novos espaços de investigação.

- *Apoio o publicações*

Houve, entre 1991 e 1993, um crescimento muito considerável do número de publicações científicas (periódicas e não periódicas) às quais foi dado apoio financeiro através das instituições consideradas. Muito provavelmente, este facto também é indicador do aumento do volume da produção científica nacional de trabalhos e de estudos no domínio das Ciências da Educação (Quadro nº 7).

- *Apoio à organização de reuniões científicas*

O Quadro nº 8 evidencia um forte aumento do número de reuniões científicas (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) que foram apoiadas financeiramente, com um crescimento ainda mais acentuado dos meios financeiros disponibilizados para esse apoio, especialmente entre 1992 e 1993.

Outras entidades públicas financiadoras

Além destas duas entidades, é preciso notar que o *Ministério da Educação* realiza financiamentos indirectos à investigação educacional. Em primeiro lugar, tempo de trabalho destinado à investigação por parte dos docentes dos ensinos universitário e superior. Em seguida, permitindo o destacamento de professores a tempo integral ou parcial que, desse modo, podem fazer parte das equipas de projecto. Finalmente, através de fundos eventualmente utilizáveis tais como os provenientes do SIQE ou do FOCO. Ainda no sector público regista-se uma importante intervenção de algumas *autarquias* como entidades financiadoras ou a título de parceiras no desenvolvimento de projectos.

Instituições Privadas

Além do sistema de financiamento público, existem instituições privadas sem fins lucrativos que têm apoiado um número significativo de projectos de investigação.

Fundação Calouste Gulbenkian

A Fundação Calouste Gulbenkian, através do Serviço de Educação, lançou a partir de 1989 um Programa de Apoio a Projectos de Investigação no país. O seu declarado objectivo é o de estimular actividades de pesquisa e de desenvolvimento experimental em educação, levados a efeito por investigadores portugueses em sectores insuficientemente financiados. O apoio sistemático a projectos de investigação, investigação-acção e intervenção inovadora em educação decorre também do reconhecimento de que a percepção objectiva da realidade educativa nacional e a experiência controlada de novas praticas são elementos genericamente considerados como de particular relevância para o aumento da qualidade e eficiência do sistema de ensino.

Ao longo dos anos têm sido definidas certas áreas que se reputam prioritárias mas têm-se registado também algumas variações. Desta forma, o Programa vem respondendo a interesses diversificados por parte dos candidatos a financiamentos. Assim, em 1989 as áreas prioritárias foram as seguintes: (a) Ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, Matemática e História. (b) Ligação escola-meio social. (c) Educação Tecnológica. (d) Condições de aquisição dos conhecimentos no sistema educativo. No ano imediato, a área ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática e da História continuou a desfrutar de lugar de eleição mas vieram a acrescentar-se outras questões cujo tratamento científico se julgou igualmente relevante: (a) necessidades educacionais específicas; (b) educação multicultural/educação de minorias; (c) administração educacional; (d) sistema educativo e integração europeia. Em 1991, incluem-se mais três temas cuja pertinência em relação à escola portuguesa é evidente: (a) educação transdisciplinar/área escola; (b) análise e intervenção na escola como realidade organizacional; (c) avaliação do progresso escolar dos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Apesar das variações constatadas nas áreas consideradas prioritárias, é visível uma orientação estratégica a que toda a actividade financiadora se subordina.

• Projectos de investigação

Também no caso do programa instituído pela Fundação Calouste Gulbenkian se verifica uma presença bastante forte de projectos de investigação oriundos de instituições pertencentes ao ensino universitário e superior. O Quadro nº 9 permite-nos avaliar o “peso” dessa categoria de instituições no conjunto das candidaturas aceites. Assim, entre 1989 e 1993, num total de 48 projectos subsidiados, cerca de 40% coube às Universidades, 21% às Escolas Superiores de Educação. Em todo o caso, é na Fundação Calouste Gulbenkian que achamos a presença de projectos oriundos de outros sectores de reflexão/intervenção em comunidades educativas, ou de outros serviços públicos.

Relativamente aos financiamentos, notemos (Quadro nº 10) que os montantes investidos em cada ano se não destinam apenas aos projectos aprovados nesse mesmo ano senão que também a projectos plurianuais anteriormente aceites.

• Outros projectos de investigação

Para além da linha de Projectos de Investigação em Educação, a Fundação Calouste Gulbenkian, por sua iniciativa ou em colaboração com outras instituições, apoia e desenvolve pesquisas na área da educação. É o caso da linha de intervenção iniciada em 1990 pelo Serviço de Educação, sob a rubrica de “Inovação Educativa”. A coordenação do primeiro dos estudos desencadeados foi confiado às Dr^{as} Inês Sim-Sim e Fátima Sequeira, cujos objectivos são “a criação e aferição de medidas padronizadas de avaliação da linguagem oral para a população cuja língua materna é o português, bem como a utilização do material concebido para a formação de docentes da área linguagem e desenvolvimento e professores-educadores”. Este projecto de “Aferição Linguística” prossegue, pelo menos até 1993, último ano contemplado nesta análise. Entretanto, ainda na rubrica “Inovação Educativa”, foi aprovada em 1991 uma dotação destinada a financiar um projecto de investigação-formação de professores, (Projecto IRA), pelo qual é responsável o Prof. Albano Estrela.

O seu objectivo é procurar contribuir para um estudo fundamentado da reformulação de papéis e da inovação das competências profissionais de professores.

Em 1993, a Fundação Calouste Gulbenkian, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação, encomendou ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, um Estudo Nacional de Literacia - Avaliação das competências da população adulta, coordenado pela Prof^a. Ana Benavente. Os respectivos objectivos consistem no conhecimento da situação quanto às competências de leitura e escrita da população activa portuguesa escolarizada, nas diversas dimensões da vida quotidiana, mediante a formulação de hipóteses em relação às causas e consequências da situação observada, e na identificação de orientações sobre possíveis estudos posteriores que possam resultar da pesquisa empreendida.

Também o Serviço para a Cooperação com os Novos Estados Africanos mantém programas que implicam a realização de investigações experimentais na área da Educação. É o caso dos projectos de expansão e melhoria qualitativa do ensino da língua portuguesa e produção de materiais escolares, coordenados, respectivamente, pelo inspector-geral Aldónio Gomes e pela Prof^a Lucie Carrilho, os quais têm vindo a desenvolver-se nos cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

- *Apoio a publicações, reuniões científicas, missões*

A Fundação Calouste Gulbenkian financia ainda outro tipo de actividades, tais como bolsas, apoio a publicações, apoio à realização de colóquios, congressos, e outras reuniões científicas, e missões de especialistas (Quadro nº 11). Quanto ao apoio a publicações, saliente-se que assinou recentemente um protocolo com a JNICT no âmbito da edição de dissertações de doutoramento na área das Ciências Sociais e Humanas.

Flad

A Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento visa contribuir prioritariamente para o incremento da cooperação entre instituições de Portugal e dos E.U.A. nos domínios económico, científico e cultural, em ordem a apoiar o desenvolvimento económico e social do nosso país. No âmbito das suas intervenções na área científica e apesar da sua presença no sector da Educação, não parece que a investigação neste domínio figure no primeiro plano dos seus relatórios de actividades pelo menos em relação aos anos de 1990, 1991 e 1992.

Entretanto, a FLAD tem apoiado o intercâmbio entre a Universidade de Boston e várias instituições portuguesas: a Escola Superior de Educação de Santarém, a Escola Superior de Educação de Setúbal, o Instituto Politécnico de Faro, assim como as Universidades do Minho e Aveiro e a Universidade Nova de Lisboa. As áreas de apoio têm incidido na avaliação curricular, a avaliação de professores e na realização de experiências pedagógicas no respeitante às relações Escola/Comunidade. Sem que nos seja possível individualizar os projectos apoiados nem os montantes concedidos, poder-se-á crer que em três anos se cifraram numa dezena.

A FLAD suportou também a deslocação de dois professores norte americanos a Portugal, os Profs. Don Davis e Abbey. Quanto a reuniões científicas na área da educação, levadas a efeito em 1993, a FLAD concedeu alguns apoios, integrados num conjunto mais amplo.

Bolsas Fulbrigh

Dependente da Comissão Cultural Luso-Americana existe um programa de bolsas Fulbright destinadas a apoiar financeiramente a realização de estudos de pós-graduação nos Estados Unidos da América. Cada bolseiro tem direito ao pagamento da viagem no início e no termo do seu plano de estudos, a seguro de saúde e acidentes durante o período em que usufrui da bolsa. Em certos casos atribuíram-se subsídios complementares. Entre 1985/86 e 1993/94, na área da Educação, foram concedidas 12 bolsas com vista à obtenção de doutoramentos, mestrados ou outros diplomas em

Universidades norte-americanas.

Fundação Aga Kahn

Estabelecida em Portugal desde 1983, a Fundação Aga Kahn tem como objectivo a resolução de problemas que impedem o desenvolvimento social das populações, mediante o patrocínio de iniciativas inovadoras no campo da educação e noutros campos. Em Portugal as suas áreas de intervenção prioritárias são as seguintes: (a) educação da infância no quadro da família e da comunidade em meios sociais carenciados; (b) formação de professores e de educadores de infância em serviço; (c) produção de material curricular de baixo custo; (d) reformulação da gestão escolar.

A actividade da Fundação Aga Kahn articula-se, em certos casos, com a da Fundação Calouste Gulbenkian, com o Ministério da Educação e com instituições educativas de diversos graus. A sua ligação com a Universidade do Minho reflecte-se em várias iniciativas. A nível regional e local as articulações estabelecem-se também com estruturas ligadas a outros Ministérios (nomeadamente saúde e segurança social). Os projectos apoiados financeiramente por esta Fundação são em regra plurianuais.

Entre 1984 e 1994, a Fundação Aga Kahn investiu 120.526 contos em 33 projectos e actividades na área da educação. Nestes projectos, cujo escopo fundamental é a transformação da realidade social e a procura de melhores cuidados educativos às crianças é por vezes difícil determinar a quota parte de investigação.

Fundação Bernard Van Leer

A Fundação Bernard Van Leer tem facultado apoios importantes a diversos projectos de investigação-acção, tendo todos eles como característica comum a exploração das interações entre a instituição educativa e a comunidade social. Os primeiros projectos suportados financeiramente pela Van Leer foram: (a) Projecto Alcácer; (b) Eco; (c) Radial¹; (d) Amadora. Alguns destes projectos originaram publicações que analisam o trabalho desenvolvido e procuram extrair dele os pressupostos teóricos pertinentes. É o caso do projecto ECO, sobre cuja experiência Benavente e outros (1987) se pronunciaram² e do projecto ALCÁCER, sobre o qual existe uma publicação (SILVA e MIRANDA, orgs., 1991). Sobre o financiamento não foi possível obter informações. Apenas pudemos apurar que o Projecto ALCÁCER terá beneficiado de um apoio da ordem dos 15 000 contos.

Destes projectos, aquele que parece ter-se revelado mais fértil em consequências foi o ECO. Na continuação da sua dinâmica viria a ser criado em Setúbal o Instituto das Comunidades Educativas em cuja fundação e financiamento estão implicadas entidades públicas e privadas, de várias regiões do país, Escolas Superiores de Educação, instituições e docentes universitários, o Instituto de Inovação Educacional, o Instituto de Estudos para o desenvolvimento (entidade privada³), Câmaras Municipais, grupos (pólos) de professores. Esta modalidade de parceria permitiu novos protagonismos, na medida em que assegura uma participação mais estreita entre as investigações desenvolvidas pelas comunidades educativas e as entidades académicas vocacionadas para o apoio à investigação educacional.

O Instituto das Comunidades Educativas mantém de momento três projectos: (a) Escolas Isoladas; (b) Do longe fazer perto (Telemática); (c) Educação da Infância Itinerante. Além dos três projectos mencionados, outras iniciativas se desenvolveram no quadro da investigação-acção ao nível local. Tais iniciativas decorrem do dinamismo de grupos de base ou da articulação estabelecida entre

¹ O Projecto Radial, por sua vez, viria a originar uma associação de investigadores, a IN LOCO, que passou a liderar esse projecto e outras actividades de desenvolvimento económico e social eventualmente com apoios comunitários.

² Sobre o projecto ECO existe um livro de que são organizadores Rui d'Épinay e Rui Canário (*Uma escola em mudança com a comunidade*) publicado pelo IIE.

³ O Instituto de Estudos para o Desenvolvimento patrocinou este projecto, beneficiando de financiamento da Fundação Van Leer. Ele próprio tem colaborado com outras entidades além da Fundação Van Leer: é o caso da Unesco e da Fundação Friederich Ebert.

o ICE e diferentes instituições. É o caso de um projecto da associação OIKOS, de educação para o desenvolvimento, que tem os países africanos como destinatários finais ou a colaboração com o projecto NOW (New Opportunities for Women) International, projecto europeu que decorre no distrito de Setúbal em colaboração com a Sociedade de Estudos e Intervenção em Engenharia Social (SEIES). No total, o ICE acha-se ligado a 23 projectos.

A Fundação Van Leer apoiou com uma verba da ordem dos 10 000 contos o lançamento do ICE e assumiu-se como patrocinador do Projecto Escolas Isoladas com um financiamento da ordem dos 20 000 contos. Os demais projectos têm beneficiado de apoios diversificados. Assim, por exemplo, o Projecto “Do longe fazer perto” beneficiou de significativo apoio da firma Interlog, que apetrechou com computadores as 22 escolas envolvidas. O projecto NOW, por sua vez, é um projecto comunitário, beneficiando, portanto, de verbas com essa origem. A nível do Ministério da Educação, a ajuda tem-se traduzido na concessão de alguns subsídios às escolas através do SIQE ou do FOCO, mas sobretudo na autorização dada ao destacamento de professores que integram as equipas do projecto. Em termos de despesas de capital, parece visível a forte presença das municipalidades, o que tem permitido ultrapassar dificuldades de outro modo insuperáveis.

Fundação Oriente

De entre as finalidades visadas pela Fundação Oriente merece referência o apoio financeiro a projectos de investigação na área das Ciências da Educação. Esse apoio tem a forma de bolsas de estudo, sendo reservado a projectos cujos temas se relacionem com a problemática educacional do território de Macau. De momento, reduzem-se a cinco os temas seleccionados, distribuindo-se por diversas áreas e apresentando duração variável (Quadro 12). Alguns destes projectos de investigação visam a preparação de provas de doutoramento.

O apoio prestado a investigadores para participação em conferências e congressos significa normalmente o financiamento de viagens. O total anual atribuído é da ordem dos 7.500.000\$00.

Em ordem ao financiamento de encontros, colóquios e congressos, a Fundação Oriente reserva um financiamento anual de 5.250.000\$00.

Projectos e Investidores: em busca de uma dimensão

O número de projectos actualmente recenseado perante organismos financiadores públicos, entre 1989 e 1993, foi de 91. De modo geral, os projectos são classificados de acordo com áreas temático-científicas e financiados segundo critérios de prioridade prevalentes em cada instituição financiadora e em cada concurso. Quanto a projectos de investigação apoiados por instituições privadas tais como a Fundação Calouste Gulbenkian, o Instituto das Comunidades Educativas e outras instituições, o total é de 128.

A Fundação Aga Kahn financia exclusivamente projectos relacionados com a educação infantil pré-escolar. Por sua vez, a Fundação Van Leer parece preferir prestar apoio a instituições de educação infantil e do 1º ciclo do ensino básico.

Nenhum organismo oficial facultou o total preciso de investigadores em educação. A JNICT solicita todos os anos o preenchimento de uma ficha a cada investigador mas os dados respectivos não estavam disponíveis na data em que os solicitámos. Entretanto, devemos acrescentar que este rastreio anual pode não ser exaustivo, na medida em que os investigadores independentes que não sejam financiados por alguma das entidades vocacionadas para o efeito tendem a abster-se de responder ao inquérito. O boletim de inquérito contém um item relativo à percentagem de tempo de trabalho reservado à investigação. Os resultados dessas respostas parecem revelar uma dispersão considerável. De todos os modos, o nosso sentimento é o de que as informações prestadas pelos investigadores são imprecisas, não havendo uma contabilização rigorosa do tempo reservado por cada investigador a essas tarefas, a não ser evidentemente quando a investigação o absorve em exclusivo. Como quer que seja, segundo os últimos dados finais disponíveis na JNICT, relativos a 1990, o número de indivíduos em ETI (Equivalente a Tempo Integral), envolvidos em actividades de I&D nos vários sectores, era o seguinte:

Sector Instituições Particulares sem fins lucrativos	11,4
Sector Estado	115,0
Sector Ensino Superior	153,5

Assinalemos, por outro lado, que o número de sócios da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação soma actualmente 625.

Quanto à preparação básica dos investigadores, existem nos cursos de mestrado em educação algumas disciplinas que pretendem ministrar formação em metodologias de investigação. A elaboração da dissertação de mestrado é, em regra, objecto de um seminário destinado a difundir regras básicas de elaboração desse tipo de trabalho académico.

Conclusão

As informações que tivemos o prazer de transmitir estão afectadas de lacunas e imprecisões consecutivas às condições em que desenvolvemos o nosso trabalho. É possível, porém, que esta iniciativa possa servir, no plano interno, para alertar algumas instituições quanto à necessidade imperativa de tornarem mais operacionais os seus arquivos.

Como conclusão, gostaríamos de sublinhar a diversidade de iniciativas e de parcerias actualmente observáveis no nosso país, conforme tivemos ocasião de mencionar. Esse traço exprime a actual realidade portuguesa: a procura, por parte dos investigadores, de alternativas válidas para melhorar os níveis qualitativos da educação.

Os meios disponíveis não estão, contudo, ajustados às necessidades. Apesar de alguns progressos, o financiamento da investigação em Ciências Sociais e Humanas, e, no interior destas, em Ciências da Educação, continua a ser relegado para um lugar de subalternidade em relação aos demais campos da ciência, como se o controlo científico da actividade educativa pelos professores pudesse dissociar-se da investigação metódica e da reflexão experimental sobre factos pedagógicos.

Referências

- BENAVENTE, Ana *et all* (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/Fundação Bernard Van Leer.
- BENAVENTE, Ana (1991). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *In Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, pp. 53-73. Porto: SPCE.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6,11-28.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1988). Situação actual da História da Educação em Portugal. *In 1º Encontro de História da Educação em Portugal: Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRÁCIO, Rui (1983). História da Educação em Portugal: 1945-1978. *Cultura, História e Filosofia*, 2, 135-184.
- LIMA, Licínio C. (1991). O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal. *In Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, pp. 91-117. Porto: SPCE.
- PONTE, João Pedro (1993). A Educação Matemática em Portugal: os primeiros passos de uma comunidade de investigação. *Quadrante*, 2, 2.
- RODRIGUES, David (1991). Percursos da educação especial em Portugal: Uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não-especializadas desde 1940. *In Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, pp. 75-89. Porto: SPCE.
- SILVA, Maria Isabel Ramos Lopes da; MIRANDA, Guilhermina Lobato (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, Stephen (1992). Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal. *In STOER, Stephen, ESTEVES, António Joaquim (orgs.). A Sociologia na escola*. Porto: Edições Afrontamento.

Quadro nº 1

Projectos de Investigação *Áreas, projectos e Financiamentos (JNICT)*

Ano	1991		1992		1993	
	Nº de projectos apoiados	Valor financeiro do apoio*	Nº de projectos apoiados	Valor financeiro do apoio*	Nº de projectos apoiados	Valor financeiro do apoio**
Processo de Ensino-Aprendizagem e de Formação	7	25 781	1		5	107 376
Ensino Especial	1		1		1	
Psicologia da Aprendizagem	2					
Sociologia da Educação	4				3	
História da Educação	2				1	
Formação de Professores			2		1	
Totais	16				4	

* Em milhares de escudos.

** Somatório de 1992 e 1993.

Quadro nº 2

Outras acções apoiadas pela JNICT

Anos	1991		1992		1993	
	Nº de acções	Valor do apoio*	Nº de acções	Valor do apoio*	Nº de acções	Valor do apoio*
Apoio a publicações	8	1 230	4	550	10	2 200
Missões de especialistas estrangeiros em Portugal	11	610	1	50	1	150
Organização de reuniões científicas	16	2 500	3	350	16	5 100
Funcionamento de organizações privadas sem fins lucrativos	1	150	1	100	2	500
Totais	36	4 490	9	1 050	29	7 950

* Em milhares de escudos.

Quadro nº 3

Projectos de Investigação apoiados pelo IIE

Tipo e número de projectos; valor do apoio

Tipo de Projecto	1991		1992		1993	
	Nº	Financ.**	Nº	Financ.**	Nº	Financ.**
Plurianuais	16	22 696	16	26 295	29	41 467
Anuais	5	11 750	10	3 675	11	3 283
Subtotal	22	36 946	28	31 699	41	45 741
Bolsas	7	8 977	11	11 576	8	9 614
Total	29	45 923	39	43 275	49	55 355

* O financiamento dos projectos plurianuais está distribuído pelos vários anos da respectiva duração..

** Em milhares de escudos.

Quadro nº 4

Bolsas de Investigação

Áreas de Financiamento (IIE)

Área científica	Duração
História da Educação	1989-1993
Desenvolvimento Curricular	(1) 1991-1993 (2) 1991-1993 (3) 1991-1993
Avaliação da Aprendizagem	1991-19993
<i>Educação Especial</i>	(1) 1992-1993 (2) 1991-1993
Organização Escolar	(1) 1993 (1 mês) (2) 1993-1995
Tecnologia Educativa	1992

Quadro nº 5

Outras acções apoiadas pelo IIE

Anos	1991		1992		1993	
	Nº	Financ.*	Nº	Financ.*	Nº	Financ.*
Projectos envolvidos						
Apoios a publicações	3	1 450	11	2 220	23	21 476
Bolsas de curta duração a nacionais	7	1 190	28	3 845	72	8 322
Missões de especialistas estrangeiros	-	-	-	-	6	2 225
Organização de reuniões científicas	16	3 200	28	5 592	47	21 908

* Em milhares de escudos.

Quadro nº 6

Elementos comparativos dos apoios a projectos incluindo bolsas (JNICT / IIE)

Ano	1989		1991		1992		1993	
	Nº de Projectos	Valor do apoio*						
IIE	32	29 810	29	45 923	39	43 275	49	55 355
JNICT	-	-	16	25 781	4	-	11	107 376**
Totais	32	29 810	45	71 704	43	-	60	162 731

* Em milhares de escudos.

** Soma os valores de 1992 e 1993.

Quadro nº 7

Apoios prestados à edição de publicações (IIE / JNICT)

Ano	1991		1992		1993	
	Nº	Valor do apoio*	N	Valor do apoio*	N	Valor do apoio*
IIE	3	1 450	11	2 220	23	21 476
JNICT	8	1 230	4	550	10	2 200
Totais	11	2 680	15	2 770	33	23 678

* Em milhares de escudos.

Quadro nº 8*Apoios prestados a reuniões científicas (IIE / JNICT)*

Ano	1991		1992		1993	
	Nº	Valor do apoio*	N	Valor do apoio*	N	Valor do apoio*
IIE	16	3 200	28	5 592	47	21 908
JNICT	16	2 500	3	350	16	5 100
Totais	32	5 700	31	5 942	63	27 008

* Em milhares de escudos.

Quadro nº 9*Instituições apoiadas pelo Fundação C. Gulbenkian*

Ano	Universidade s	Escolas Superiores de Educação	Escolas Secundárias / Outras instituições escolares	Associações Pedagógicas e Culturais	Investigadores independentes
1989	6	3	2	3	2
1990	7	3	3	2	2
1991	4	-	1	-	1
1992	1	3	-	1	-
1993	1	1	2	-	-
Totais	19	10	8	6	5

Quadro nº 10*Projectos e valores de Financiamento (Fundação C. Gulbenkian)*

Ano	Totais de projectos aprovados / ano	Valor subsídios / ano
1989	16	28 200
1990	17	57 675
1991	6	62 000
1992	5	46 450
1993	4	82 800

* Em milhares de escudos.

Quadro nº 11

Outras acções apoiadas pelo Fundação C. Gulbenkian

Nº de projectos	1998		1990		1991		1992		1993	
	Nº	Valor*								
Tipo de Projectos / acções										
Apoio a publicações	20	7 350	19	7 125	15	5 450	13	6 250	7	3 700
Apoio à realização de Colóquios e Congressos	17	5 670	18	5 808	5	4 230	9	3 550	4	1 700
Missões de especialistas externos	2	1 100	1	155	-	-	2	400	1	375
Bolsas	10	7 529	2	1 869	8	6 940	6	5 798	8	8 873

* Em milhares de escudos.

Quadro nº 12

Projectos de investigação apoiados pela Fundação Oriente

Temas	Áreas científicas	Duração
Questões epistemológicas da inovação didáctica em contextos interculturais – comunicação educacional multimedia: que modelos?	Pedagogia da comunicação educacional multimedia	30 meses
Os Macaenses: processos educativos e representações do espaço.	Antropologia	36 meses
Contributo da expressão plástica para o ensino do Português nos jardins de infância e escolas primárias luso-chinesas do Território de Macau.	Ciências da Educação	18 meses
Representações das práticas, atitudes e valores dos professores do Ensino Básico em Macau. Definição de um perfil de actuação pedagógica.	Ciências da Educação	36 meses
Uma Língua Materna de Escrita Ideográfica e a sua influência na aprendizagem da matemática.	Ciências da Educação	36 meses

Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica

José Alberto Correia

Stephen R. Stoer

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Universidade do Porto

O nosso trabalho divide-se em duas partes relativamente autónomas. Num primeiro momento procuraremos dar conta das dinâmicas globais da investigação educacional em Portugal para, em articulação com algumas das tendências da política educativa, procurarmos discernir os desafios com que ela se confronta. Trata-se de um estudo exploratório que é, simultaneamente histórico e prospectivo.

A segunda parte constitui também um estudo exploratório incidindo sobre a lógica e as tensões internas da "comunidade científica" em Educação. Para esta realização apoiamo-nos na recensão das teses de mestrado e doutoramento concluídas até 1991, a qual foi compilada pelo CIFOP da Universidade de Aveiro, bem como nos projectos de investigação recenseados pelo Instituto de Inovação Educacional, que se previam iniciar no final da década de 80.

Breve apreciação crítica sobre o desenvolvimento da investigação educacional em Portugal

Após um começo prometedor, designadamente a nível das ideias, através da experiência da 1 República no princípio deste século, não há dúvida de que o Estado Novo legou ao país uma situação muito debilitada no que diz respeito às condições necessárias para a investigação em educação. Referenciando a situação nesta área em 1958, Rui Grácio escreve:

(...) não existe um movimento consistente de investigação e de reflexão psicopedagógica; nem sequer parece possível falar de pesquisas isoladas, prosseguidas com alguma continuidade (1991: 16).

Ao reflectir sobre o "projecto de estatuto de uma sociedade de estudos educacionais" (requerido ao Ministério da Educação em 1971), o mesmo autor refere o seguinte em relação ao ponto da situação de uma comunidade científica (eventualmente capaz de realizar investigação em educação):

(...) tem de reconhecer-se (...) que não existia então, na área em causa, uma comunidade científica institucionalmente firmada, e suficientemente credenciada pelo labor, que desse garantia de viabilizar duradouramente o projecto (1991: 14).

Hoje em dia, mais de vinte anos depois da iniciativa referida por Grácio, a grande maioria dos autores que tem analisado a investigação em educação em Portugal continua a enfatizar as suas deficiências, quase sempre relacionadas (mesmo se implicitamente) com os efeitos negativos da herança deixada pelo *Estado Novo*:

(...) os projectos que articulam vários grupos ou instituições são raros (e) a investigação em educação mostra "estatismo" (isto é) uma lógica de confirmação e não de descoberta; pouca inovação, fetichismo metodológico (Nóvoa, 1991: 39).

A parte mais significativa da produção incluída neste trabalho (intitulado "Percurso de Educação Especial em Portugal") não poderia ser incluída sob a designação de investigação, mesmo se encarada no seu aspecto mais descritivo. As problemáticas da maioria dos artigos ou são inexistentes ou estão mal formuladas e fundamentadas, os instrumentos de caracterização e avaliação frequentemente mal definidos ou inadequados, os métodos de intervenção pouco validados e específicos (Rodrigues, 1991: 87).

Neste sentido, são igualmente reveladoras as palavras seguintes de António Nóvoa sobre as três características principais da investigação em História da Educação em Portugal:

(...) É sobretudo uma *história institucional* (...) que se tem revelado incapaz de abordar com profundidade os temas-chaves da ‘nova’ história da educação; (...) É sobretudo uma *história cronológica e descritiva*, que se tem preocupado mais com o relato dos factos do que com a compreensão dos problemas; (...) É sobretudo uma *história unidimensional*, que não tem sabido mobilizar outras abordagens científicas (...) para o estudo das questões educativas (1988: 46).

Estas características parecem poder estender-se a outros campos de investigação educacional, como parece indicar o seguinte comentário de Campos:

(...) é quase inexistente a discussão dos paradigmas teóricos e muito fraca a polémica sobre o modelo positivista e as metodologias quantitativas na investigação empírica (1993: 20).

Quanto à investigação *de facto* realizada na educação durante o período do *Estado Novo*, é mais (e aqui se aproveita de uma distinção assinalada por Carvalho, 1991) investigação *sobre* educação (a partir das disciplinas que “alimentam” as Ciências da Educação, nas palavras de Benavente, 1992: 26) do que investigação *em* educação¹. Este facto relaciona-se com o paradigma (positivista) de pesquisa então dominante e com a influência eventualmente determinante da teoria de modernização onde se assume, acriticamente, que a produção científica proporcionará os dados necessários para o planeamento económico e educativo. O planeamento de educação depende, segundo esse modelo, da investigação educacional que, por sua vez, se baseia na produção e difusão de saberes, onde o papel legitimador da ciência é suficiente para justificar a investigação realizada. Assim, desenvolvem-se estudos sobre o sistema nacional de ensino na perspectiva da previsível evolução demográfica e económica com o objectivo de “combinar fomento económico e fomento cultural, pela educação” (Grácio, 1991: 18). Nesse processo, Grácio realça a importância do *Projecto Regional Mediterrâneo* (da OCDE), projecto esse em que Portugal participou e cujo relatório nacional foi publicado “relutantemente” (segundo Grácio²) pelo Ministro da Educação Nacional Galvão Teles nos anos 60.

É interessante verificar que embora o Ministro da Educação Veiga Simão (no seguimento do Ministro Leite Pinto) tivesse como nos lembra Rui Grácio, insistido na orientação de que a modernização e o desenvolvimento económico eram cruciais para Portugal “não perder o comboio da Europa”, a assim designada Reforma Veiga Simão, na forma da lei basilar da educação aprovada na Assembleia Nacional em Abril de 1973, não faz nenhuma referência à pesquisa educacional (Grácio, 1991: 19-20). Acresce ainda que, em vez de proporcionar condições para tal investigação os Institutos de ciências da educação nas universidades surgem (...) com uma dupla função: completar a formação de candidatos ao professorado do ensino secundário complementar, habilitados com licenciatura; e formar professores destinados ao ensino das disciplinas de ciências da educação em estabelecimentos, de diferentes níveis, de formação de professores. Não há vestígios de um Instituto Nacional de Pedagogia - pelo qual se sabe que Veiga Simão se teria batido - instituto expressamente referido em *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior* (...) (*Ibidem*).

Assim, já no princípio da década de 70 se pode encontrar suporte para a tese de Campos ao defender que

(...) o grande desenvolvimento de centros de Ciências da Educação em Portugal, nos últimos anos, verificou-se mais na dimensão ensino do que na da investigação, *uma vez que o projecto político subjacente era a formação de professores e não o fomento da investigação em Ciências da Educação*; em todas as políticas recentes de desenvolvimento educativo em Portugal, a componente investigativa não tem sido considerada (Campos 1993: 16) (sublinhado nosso).

¹ Existem vários levantamentos da investigação em educação realizada durante o Estado Novo. Ver, por exemplo, Grácio (1983); Stoer (1992); Rodrigues (1991); Lima (1991); Moura (1991) e as “Comunicações” do 1º Encontro de História da Educação em Portugal (1988).

² “Relutantemente” devido aos efeitos potencialmente “subversivos” do projecto sobre os valores do Cristianismo e da Lusitanidade.

Num trabalho recente (1990), Nóvoa refere-se precisamente aos anos 70 como os da elaboração de políticas de educação para a formação inicial de professores, enquanto os anos 80 se preocupavam com a profissionalização em serviço dos mesmos e os anos 90 com a sua formação contínua. E acrescenta num trabalho de 1991:

Num certo sentido, as Ciências da Educação em Portugal foram asfixiadas na sua dimensão crítico-reflexiva pela urgência de uma acção quase desesperada em domínios vitais do sistema educativo, como por exemplo a formação e a profissionalização dos professores (1991: 48).

Pode defender-se que o resultado da ênfase, quase exclusiva, na dimensão de ensino (escolar) tem contribuído para produzir uma situação onde:

i) a distância entre docentes investigadores e técnicos do Ministério e especialistas da formação profissional tem aumentado (uma preocupação de Campos, 1993), mas onde também, paradoxalmente,

ii) aumentou a distância entre esses mesmos docentes e os docentes “práticos” das escolas. Assim, encontramos, por um lado, afirmações como a seguinte:

(...) é necessário afirmar que a comunidade científica - nela destacando a das ciências da educação - pouco tem investido no conhecimento da formação tecnológica e profissional em Portugal, área que parece ter tido impacto social assinalável na década de 80 (Azevedo, 1992: 78).

Por outro lado, manifesta-se uma grande preocupação com o designado afastamento entre o saber e o fazer, entre a investigação e a prática:

O desenvolvimento de trabalhos de investigação que possam fundamentar opções e intervenções profissionais e políticas e possam enriquecer a produção de saber nas Ciências da Educação exige uma relação mais estreita entre investigadores e professores (...). (Benavente, 1991: 70)

Por outras palavras, hoje põe-se em questão, em primeiro lugar, a “ritualização da produção científica”, com a sua “fraca aplicabilidade nos contextos reais”, resultante, na análise da Ana Benavente, da hegemonia incondicional do saber científico e a marginalização dos outros saberes, o que provoca não só a “naturalização técnica das relações sociais” como a “funcionalização e a recusa dos saberes locais” (Santos, 1989, citado por Benavente, 1992). Assim, em vez de um paradigma de pesquisa educacional circunscrito e centrado no contexto nacional, baseado numa teoria de modernização irreflectida localmente, cuja produção científica é tomada como automaticamente relevante e onde a investigação serve o planeamento do desenvolvimento do sistema, procura-se desenvolver um paradigma alternativo de pesquisa educacional que, na base da *recontextualização* da dinâmica local-global, promova uma investigação *relevante* que ao valorizar as práticas e *todos* os saberes pode

(...) responder à diversidade de interrogações e de pedidos sociais que são formulados à investigação em educação (Benavente, 1992: 27).

Esta investigação *em* educação pressupõe um estreitamento da relação entre investigadores e professores:

É neste momento preciso que os investigadores tendem a repensar e a reforçar a aproximação à prática educativa como espaço de observação e de experimentação, ao mesmo tempo que os práticos de educação se apropriam decididamente da investigação enquanto instrumento de formação e de acção. (Carvalho, 1991: 27)

De facto, tanto a definição de objectos prioritários de investigação educacional (relevância da investigação para as políticas) como o apelo para uma investigação articulada às práticas levanta a questão de quais as lógicas operadoras que enquadram a investigação em educação. Estas lógicas estão longe de ser inocentes, como o evidencia a seguinte observação:

(...) a realidade em análise (formação tecnológica e profissional) é-nos revelada

essencialmente pela via das administrações nacionais e internacionais. O discurso predominante e a circulação de ideias não derivam, assim, tanto das pesquisas que mais eficientemente poderiam interrogar as políticas, mas, quase sempre, daquelas que mais depressa se enredam na justificação e na legitimação dessas mesmas políticas (Azevedo, 1992: 79).

Claro que ultrapassar a lógica administrativa aqui referida, não implica automaticamente a produção de uma outra reflexiva e crítica. Existe, sem dúvida, uma ambiguidade nos bastidores do apelo para relevância, ambiguidade essa resultante de concepções diferentes de como chegar e no que compõe a sociedade (local, nacional, europeia, mundial) que se quer construir. Por outras palavras, é preciso distinguir entre, por exemplo, um apelo para relevância baseado numa lógica produtivista, onde o objectivo é fazer funcionar mais eficazmente o “sistema” e uma outra que proclama a necessidade de construirmos uma “ciência prudente para uma vida decente” (Santos, 1989).

Também o facto de se ter feito sentir uma influência “exagerada” (constatação subscrita por, entre outros, Miranda, 1981; Stoer, 1986; e Azevedo, 1992) por parte das organizações internacionais na determinação das linhas orientadoras da investigação em educação em Portugal deverá ser tomado em conta. De acordo com esta influência, são significativas as referências a dependência ao nível da construção teórica e metodológica face ao exterior. Exemplificativamente:

(...) o investigador em Portugal vê-se obrigado a lidar com conceitos e teorias quase sempre elaborados e operacionalizados nos chamados países “centrais” - e estes conceitos contêm inevitavelmente uma quota parte de valores e de especificidade próprios (para além do seu possível carácter etnocentrista). Como é que o investigador evita, então, ser apanhado numa espécie de imperialismo conceptual? (Stoer, 1986: 15)

A maior parte da investigação (...) é constituída por estudos dispersos efectuados numa pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas importadas do estrangeiro, no desenvolvimento das quais não existe grande participação nacional visível, nem que seja na sequência do seu confronto com o contexto sócio-cultural português (Campos, 1993: 19).

Há (...) que considerar o consumo em Portugal de produção estrangeira, do corpus sistematizado de conhecimentos aí produzidos. Julgo que não erro se disser que grande parte do ensino nos vários domínios das Ciências da Educação é tributária da produção estrangeira. E muitas das investigações também se inscrevem no quadro de problemáticas que estão a ser investigadas fora do País (*ibidem*, 24).

Tende a persistir entre nós uma dicotomia nociva que vê desenvolver-se, por um lado, um activismo (e um pragmatismo administrativo) (...) e, por outro lado, um academismo que persiste em pensar a realidade social a partir somente de postulados ideológicos e em fundar hipóteses - e teses - sobre meras citações e referências teóricas respigadas e, quantas vezes, transpostas de outros contextos e sociedades e aplicadas mecanicamente (Azevedo, 1992: 79).

Em segundo lugar, existe uma procura de legitimação pela parte do Estado português (Estado esse que apesar de ser forte internamente, e com longa tradição de intervenção, se mostra constantemente preocupado com o sancionamento internacional das suas políticas) que se traduz numa justificação continuada da política educativa através de um apelo às organizações internacionais (ver exploração desta problemática em Stoer, Stoleroff e Correia, 1990).

Claro que, numa época de redefinição das relações entre o “interior” e o “exterior”, pode defender-se que aquilo que era anteriormente visto como uma “vulnerabilidade” se possa transformar, num momento seguinte, numa vantagem, isto é, numa capacidade para promover práticas inovadoras. Esta ideia encontra-se reforçada nos “Desafios e (n)as Pistas para Entrar no Século XXI” proporcionadas por um documento recente da União Europeia:

Sem pôr em causa a concorrência, a capacidade para cooperar e para partilhar os riscos vai-se tornando cada vez mais uma garantia para a criatividade (Comissão das Comunidades Europeias, 1993: 15).

Neste sentido, a “presença” portuguesa nos espaços onde as linhas orientadoras da pesquisa são, de facto, determinadas, torna-se imprescindível. Mais, a formação crítica e multidimensional torna-se crucial para saber aproveitar de tais espaços.

Contributos para a caracterização da “comunidade científica” em Portugal: organização interna, vinculações disciplinares e problemáticas

O nosso trabalho apoiou-se em duas fontes de informação: o inventário das teses portuguesas em educação realizado pelo CIFOP da Universidade de Aveiro no ano de 1991 e o Registo de Projectos do Instituto de Inovação Educacional do ano de 1988.

O trabalho do CIFOP da Universidade de Aveiro, que consta do recenseamento bibliográfico de 226 dissertações de Mestrado e Doutoramento, permitiu-nos classificá-las em torno dos seguintes itens:

- Tipo de dissertação
- Início e Fim do Projecto
- Instituição promotora
- Responsável pela sua execução (sexo)
- Domínio disciplinar, área de incidência e nível de ensino sobre que incide o trabalho.

Por sua vez o trabalho realizado pelo IIE, ao integrar um resumo sucinto dos projectos de investigação, permitiu-nos classificar cada um deles em torno dos mesmos itens, e em torno dos seguintes itens complementares:

- Instituição financiadora
- Montante do financiamento
- Relações que mantêm com a formação de professores
- Relações que mantêm com o poder político
- Racionalidade dominante
- Responsável científico (sexo)
- Responsável pela execução
- Características da equipe de investigação.

Os documentos que foram submetidos à análise apresentam, juntamente com os meios e o tempo disponível para a sua realização deste trabalho, um conjunto de limitações intrínsecas que limitou o alcance e a profundidade do estudo que nos propusemos realizar.

Em primeiro lugar eles não constituem uma amostra representativa da actividade investigativa realizada em Portugal. Por um lado, o período de tempo a que eles se reportam não se refere necessariamente àquele em que essa actividade foi globalmente mais intensa, nem tão pouco aos períodos de maior intensidade investigativa de determinados domínios do saber ou de determinadas perspectivas epistemológicas. Por outro lado, a investigação promovida pelas instituições do Ensino Superior tende a estar sobre-representada já que, num dos casos o documento reporta-se apenas a esta investigação e noutro será de esperar terem sido estas as instituições que mais eficazmente responderam à informação solicitada pelo IIE. Finalmente, alguns dos projectos referenciados pelo Instituto de Inovação Educacional poderiam ter conduzido à elaboração de dissertações de Mestrado e de Doutoramento recenseadas, por sua vez no trabalho realizado pelo CIFOP da Universidade de Aveiro.

Em segundo lugar, os documentos em análise não nos permitem recolher informação detalhada sobre o conteúdo dos projectos de investigação, nem sobre a dinâmica do seu desenvolvimento. Teria sido necessário complementar o nosso trabalho com a análise do conteúdo quer de artigos publicados em revistas da especialidade, quer de dissertações de Mestrado e Doutoramento, quer ainda com uma recolha de informação junto das equipas responsáveis pelos projectos,

Finalmente, as nossas fontes de informação referem-se apenas aos trabalhos de investigação que se reconhecem e são reconhecidos como tal, deixando na penumbra todos aqueles que, sendo desenvolvidos por técnicos de educação ou por equipas de professores nas escolas, nem sempre encontram uma legitimidade académica que, por sua vez, lhes confira legitimidade científica e nem

sempre encontram os instrumentos necessários à sua divulgação.

Os limites do nosso trabalho são por isso também os limites intrínsecos aos documentos em que ele se apoiou. Ele deve ser entendido como um trabalho exploratório que, mais do que encontrar explicações, visa delimitar problemáticas, e que, mais do que caracterizar a dinâmica interna da investigação educativa em Portugal ou analisar os efeitos produzidos na estruturação das práticas pedagógicas, se insere num esforço de identificação de algumas das tendências globais do campo. Os propósitos do trabalho são, por tudo isto, limitados.

Num primeiro momento, propusemo-nos delinear um esboço de caracterização dos contextos organizacionais onde se desenvolveram os projectos submetidos à análise. Procurou-se saber qual o peso da organização clássica do trabalho de investigação no campo da investigação educacional, quais são os meios financeiros que utilizam os investigadores, bem como a influência que determinadas propriedades sociais dos investigadores, como o sexo, exercem na estruturação do campo. Os dados disponíveis não nos permitiram caracterizar outras dinâmicas organizacionais, nomeadamente aquelas que se reportam à organização das relações do trabalho de investigação com as escolas, nem aquelas que se referem à multiplicidade de olhares disciplinares integrados nas dinâmicas das equipas.

Num segundo momento, preocupamo-nos em reflectir sobre a influência que as diferentes Ciências Sociais e Humanas exercem no trabalho de investigação educacional e sobre a forma como esta constrói as suas problemáticas. O nosso propósito era o de, por um lado, tentar compreender como se constrói a legitimidade científica dos saberes educativos e de, por outro, analisar até que ponto a investigação educacional assume como seus os problemas educativos tal como eles são definidos nos discursos instituídos sobre a educação, ou se pelo contrário, ela constrói as suas problemáticas na crítica a estes problemas exercitando assim uma função crítica e transformante. Os resultados do trabalho estão, obviamente, muito aquém destes propósitos.

Num terceiro momento aventuramo-nos na análise sucinta dos contextos epistemológicos da investigação e das relações que ela mantém com dois dos campos privilegiados de estruturação das práticas educativas: o campo da decisão política e o campo da formação de professores. Trata-se de uma dimensão central da análise crítica das práticas investigativas que não foi possível aprofundar e que nos conduziu a um trabalho mais interrogativo do que conclusivo.

Contextos organizacionais e apoios financeiros

Uma análise das propriedades das instituições responsáveis pelas dissertações de mestrados e de doutoramentos revela-nos a existência de um conjunto de oposições no campo da investigação universitária cujos efeitos se fazem sentir no desenvolvimento de projectos que não conduzem necessariamente à obtenção de um grau académico.

Na realidade, reflectindo de qualquer forma a importância crescente dos cursos de mestrado e a feminização do Ensino Superior, a maior parte das teses recenseadas são teses de mestrado (64%) e são desenvolvidas por investigadores do sexo feminino (54,4%). Não sendo visível nos trabalhos de investigação realizados antes de 1974, a tendência para a feminização do trabalho de investigação universitária parece ter-se acentuado na segunda metade da década de 80¹. Ela exprime, no entanto, mais uma tendência para a feminização do trabalho de investigação conducente ao grau de mestre do que do trabalho conducente ao doutoramento: a maioria das teses de doutoramento foram realizadas por investigadores do sexo masculino (60%), enquanto que as teses de mestrado são maioritariamente da autoria de investigadores do sexo feminino (62,3%)².

Estas tendências que exprimem um desigual acesso dos investigadores dos dois sexos aos critérios de excelência académica, articulam-se com uma estruturação do espaço universitário onde

¹ Dos 11 trabalhos de investigação que se admite terem-se iniciados antes de 1974, 7 foram realizados por investigadores do sexo masculino. Pelo contrário, 61,2% dos trabalhos de dissertação iniciados na segunda metade da década de 80 foram desenvolvidos por indivíduos do sexo feminino.

² As diferenças que encontramos na distribuição dos diferentes tipos de dissertação pelos investigadores do sexo masculino e feminino são mesmo significativas ($\chi^2=10,388$ significativo para $p=0.0013$).

as Universidades Clássicas parecem ter uma legitimidade científica acrescida resultante do facto de elas se “especializarem” na realização de trabalhos de doutoramento. Com efeito, as Universidades Clássicas asseguraram a responsabilidade pela realização de 32,9% das teses de mestrado e 44,3% das teses de Doutoramento, enquanto que as Universidades Novas de 43,4% das teses de Mestrado e apenas 19% das teses de Doutoramento. Esta mesma especialização é visível quando se analisa a influência relativa dos países anglo-saxónicos e francófonos; em conjunto eles são responsáveis por mais de um quarto dos trabalhos recenseados. No entanto, enquanto que os países anglo-saxónicos se responsabilizaram por 18,2% das teses de mestrado e 20,5% das teses de Doutoramento, os países francófonos, embora tivessem assegurado a responsabilidade de 12,7% das teses de doutoramento, responsabilizaram-se apenas por 4,9% das teses de mestrado¹. Reflectindo de qualquer forma uma desigual distribuição das condições objectivas e subjectivas de acesso às diferentes instituições, os investigadores do sexo masculino são aqueles que mais frequentemente “procuram” quer as universidades clássicas (52,4%) quer as estrangeiras (52,5%), ao passo que as Universidades Novas são fundamentalmente “procuradas” pelos investigadores do sexo feminino (64,7%).

Esta estruturação do campo da investigação universitária, geradora de disposições para que as instituições que conferem os graus académicos de maior prestígio sejam simultaneamente aquelas onde se “concentram” os investigadores do sexo masculino, parece exercer uma influência significativa na organização de projectos que não conduzem necessariamente à obtenção de um grau académico. Na realidade, a responsabilidade científica de 69,8% dos projectos recenseados pelo IIE é assegurada por investigadores do sexo masculino, ao passo que eles se responsabilizam pela execução de apenas 53,4% dos projectos². Significativo a este respeito, é o facto de apenas 10% dos projectos cuja execução é da responsabilidade de investigadores do sexo masculino contarem com a responsabilidade científica de investigadores do sexo feminino, ao passo que 37% dos projectos cuja execução é da responsabilidade destes últimos contam com a coordenação científica de investigadores do sexo masculino.

Embora o trabalho de investigação educacional seja, em Portugal, fundamentalmente um trabalho solitário, ou quando muito um trabalho estruturado em torno da relação dual estabelecida entre o responsável pela execução e o responsável científico - 75% dos projectos recenseados pelo IIE obedecem a esta estrutura organizativa -, a verdade é que este tipo de organização do trabalho de investigação é mais frequente quando a responsabilidade científica ou a responsabilidade pela execução dos projectos compete a investigadores do sexo masculino³.

Para além de ser fortemente marcada pela presença material e simbólica da instituição universitária e pelos critérios de legitimidade científica dominante nas Universidades Clássicas, a investigação educacional em Portugal caracteriza-se por não utilizar recursos financeiros particularmente avultados. Dos projectos referenciados pelo IIE apenas 25,4% recorrem a financiamento externo não sendo referenciada por 32,6% dos projectos qualquer fonte de financiamento. No acesso às fontes de financiamento externo, as Universidades Clássicas são, por sua vez, privilegiadas relativamente às restantes instituições promotoras: obtêm financiamentos externos 36,7% dos projectos por elas promovidos enquanto que essa percentagem baixa para 25% no caso dos Institutos Politécnicos e para 14,9% no caso das Universidades Novas. Os Institutos Politécnicos beneficiam fundamentalmente de financiamentos da parte do Ministério da Educação, da Fundação Calouste Gulbenkian e de Instituições estrangeiras, ao passo que as Universidades Novas não beneficiam de financiamentos de Instituições estrangeiras e as Universidades Clássicas apenas recorrem à JNICT e à Fundação Calouste Gulbenkian como fontes de financiamento externo.

¹ Realce-se que o peso dos países anglo-saxónicos e francófonos na atribuição dos graus académicos não tem necessariamente o mesmo significado que tem a desigual distribuição dos graus académicos pelas Universidades Portuguesas.

² Realce-se que os efeitos deste fenómeno parecem ser mais acentuados nas instituições mais permeáveis à feminização dos diplomas académicos. Na realidade, enquanto que os investigadores do sexo feminino asseguram a responsabilidade científica de 43,3% dos projectos promovidos pelas Universidades Clássicas, esta percentagem baixa para 23,9% e 15,4% dos projectos promovidos respectivamente pelas Universidades Novas e Institutos Politécnicos.

³ 82% dos projectos cujo desenvolvimento conta com a responsabilidade científica de investigadores do sexo masculino e 89,7% dos que contam com a sua responsabilidade pela execução obedecem a esta lógica organizativa, ao passo que estas percentagens baixam, respectivamente, para 60,7% e 62,2% no caso da responsabilidade ser assegurada por investigadores do sexo feminino.

Embora um terço dos projectos recenseados não indique o montante das verbas disponíveis para o seu desenvolvimento, a verdade é que apenas 27,5% dos projectos prevêem obter um financiamento superior a 1000 contos. A investigação educacional desenvolve-se por isso em Portugal com o recurso a escassos meios financeiros, sendo o acesso aos poucos meios disponíveis diferenciado de acordo com a legitimidade científica atribuída às diferentes instituições promotoras. O facto dos projectos promovidos pelos Institutos Politécnicos serem mais frequentemente financiados dos que são promovidos pelas Universidades Novas, parece não contradizer esta tendência, mas resultar antes de um maior dinamismo destas instituições na procura de fontes de financiamento estrangeiras.

As políticas de atribuição de financiamentos à investigação não parecem, por outro lado, visar explicitamente o desenvolvimento de equipas alargadas de investigação. Dentro dos projectos cuja organização parece obedecer à lógica clássica da investigação universitária, 25% obtêm financiamento externo que é uma percentagem semelhante (28%) ao financiamento externo obtido pelos restantes projectos. Se tivermos apenas em conta os financiamentos atribuídos por instituições nacionais, poderíamos mesmo admitir que elas favorecem a organização clássica da investigação educacional; elas financiam 37,5% dos projectos que obedecem a esta lógica e apenas 20% dos restantes projectos.

Contextos disciplinares e construção de problemáticas

Sendo historicamente tributária de uma relação privilegiada com a área científica da Psicologia, a investigação educacional tem vindo progressivamente a constituir-se num espaço complexo de confronto de paradigmas e matrizes disciplinares que, por vezes, emergem numa conflitualidade entre sistemas diferentes de definição dos próprios critérios de legitimidade científica.

A visibilidade crescente dos procedimentos científicos que procuram articular o individual com o social e gerir a complexidade das relações entre a lógica e as exigências da investigação e as lógicas e exigências da intervenção, fazem da investigação educacional um campo privilegiado para a renovação teórica e metodológica das Ciências Sociais e Humanas e para a redefinição das relações entre os “saberes sábios” e os “saberes profanos”.

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

A recente criação das licenciaturas em Ciências da Educação, o desenvolvimento de DESES e mestrados em domínios que escapam à lógica da divisão tradicional do trabalho de investigação entre Sociologia e Psicologia, bem como o aparecimento de novos mecanismos e instâncias de regulação dos sistemas e práticas educativas, embora tenham contribuído para o reconhecimento dos limites da organização disciplinar do trabalho de investigação, parece não terem invertido a tendência para a investigação educacional manter relações privilegiadas com a Psicologia e as Didáticas disciplinares. As teses de doutoramento e de mestrado no domínio das Didáticas disciplinares representam 38,9% dos trabalhos recenseados pelo CIFOP da Universidade de Aveiro e as que se associam à Psicologia representam 23,6% do total.

Apesar de serem claramente maioritárias no campo da investigação, estas duas áreas disciplinares parece não ocuparem o mesmo lugar na hierarquia da excelência académica. Reflectindo de qualquer forma a oposição entre o “puro” e o “aplicado” que associa ao primeiro uma legitimidade académica acrescida, a psicologia tem uma maior importância quantitativa no universo das teses de doutoramento e nos trabalhos realizados sobre a responsabilidade das Universidades Clássicas, ao passo que as didáticas disciplinares parece desempenharem um papel mais relevante nos trabalhos de mestrado e nas Universidades Novas. A área da Psicologia representa a vinculação privilegiada de 38,5% das teses de doutoramento e de 15,2% das teses de mestrado, ao passo que a importância quantitativa das didáticas é respectivamente de 25,6% e 46,4%. Por outro lado, a Psicologia é a área de vinculação de 42,3% dos trabalhos realizados nas Universidades Clássicas e de 13,2% dos trabalhos realizados nas Universidades Novas e as Didáticas 26,9% e 50%

respectivamente¹.

Esta tendência para associar a legitimidade científica da investigação educacional à sua vinculação privilegiada a domínios disciplinares a quem as Universidades Clássicas reconhecem um estatuto mais ou menos sólido, parece sofrer uma certa erosão no conjunto de projectos recenseados pelo IIE. Para além da ligeira diminuição do peso relativo dos projectos vinculados às Didácticas - de 38,9% para 31,1% - e da acentuada diminuição daqueles que se associam à Psicologia - de 26,3% para 18,2% - assiste-se a um aumento significativo da área do desenvolvimento curricular - de 6,9% para 15,1% - e da sociologia - de 3,2% para 6,1%. Convém, no entanto, realçar que, apesar destas transformações, os projectos promovidos pelas Universidades Clássicas mantêm uma relação privilegiada à Psicologia (44,8%) e os que são promovidos pelas Universidades Novas uma ligação privilegiada às didácticas disciplinares (33,3%), mantendo os projectos promovidos pelos Institutos Politécnicos uma vinculação disciplinar semelhante ao das Universidades Novas. O aumento da importância quantitativa de novas áreas disciplinares é, no entanto, um fenómeno que “atravessa” os dois tipos de universidades: o peso dos projectos relacionados com o desenvolvimento curricular aumenta de 3,8% para 10,3% nas Universidades Clássicas e de 9,1% para 15,6% nas Universidades Novas.

Ora, esta tendência para a autonomização do campo da investigação educacional relativamente aos domínios disciplinares da Psicologia e das Didácticas, parece ser acompanhada por uma diversificação das problemáticas por ela abordadas. Enquanto que 64,1% das teses de doutoramento e de mestrado incidem sobre o Ensino das Línguas (25%) e das Ciências (11,6%), sobre a problemática do desenvolvimento psicológico (11,6%) e sobre o conhecimento dos actores educativos (17,4%), as quatro problemáticas que são mais frequentemente abordadas nos projectos recenseados pelo IIE são “Novas Tecnologias e Recursos Educativos”, o “Insucesso Escolar”, as “Relações no Espaço Educativo” e o “Ensino das Ciências” que envolvem apenas 40,3% dos projectos.

Esta diversificação das problemáticas, embora seja um fenómeno que se produz em todas as instituições promotoras de projectos de investigação, é acompanhada por tendências para a sua especialização. As Universidades Clássicas, seguindo a tendência das teses de doutoramento, privilegiam o estudo do desenvolvimento psicológico; as Universidades Novas, da mesma forma que as teses de mestrado privilegiam o estudo das problemáticas do Ensino das Línguas, das Ciências da Natureza ou das Ciências Sociais, ao passo que os Institutos Politécnicos tendem a promover projectos que abordam quer a problemática das “Novas Tecnologias e Recursos Educativos” quer a problemática das “Relações no Espaço Educativo”. Esta “especialização” constitui, por isso, também um mecanismo de hierarquização das instituições relativamente a normas implícitas que definem a excelência académica das diferentes problemáticas, ao mesmo tempo que contribui para a definição de critérios de legitimidade científica onde a oposição entre a “Ciência Pura” e a “Ciência Aplicada” não está ausente.

É esta oposição entre “Ciência Pura” e “Ciência Aplicada”, bem como a hierarquização socio-epistemológica do campo de aplicação da Ciência, que poderá explicar a forma como o campo da investigação se posiciona perante o estudo de problemas específicos dos diferentes níveis de ensino. Por um lado os trabalhos de doutoramento e de mestrado parecem não atribuir grande importância ao estudo das problemáticas específicas aos diferentes graus de ensino - apenas 38,9% destes trabalhos se reportam explicitamente a um grau de ensino. Por outro lado, a Educação Infantil constitui objecto de preocupação explícita de apenas 14% dos trabalhos que se reportam a um nível de ensino - 9,1% dos trabalhos de doutoramento e 16,7% dos trabalhos de mestrado - ao mesmo tempo que existe uma tendência para as teses de doutoramento se preocuparem mais frequentemente com o Ensino Secundário (33,3% para as teses de doutoramento e 16,7% para as teses de mestrado) e as teses de mestrado com o Ensino Básico (58% para as teses de mestrado e 39,4% para as teses de doutoramento).

Embora esta tendência seja menos acentuada nos projectos recenseados pelo IIE, onde mais de metade dos trabalhos (51,4%) se reporta explicitamente a um grau de ensino, cada uma das instituições promotoras tende a privilegiar graus de ensino que, embora sejam congruentes com a sua

¹ As diferenças que encontramos de peso relativo das diferentes áreas disciplinares na estruturação das teses de mestrado e doutoramento e do trabalho de investigação académica desenvolvido por cada instituição são estatisticamente significativas; no primeiro caso $\chi^2=38,054$ DF=10 significativo para $p=0,0001$ e no segundo caso $\chi^2=68,586$ DF=40 significativo para $p=0,0033$.

especialização na formação inicial de professores, resultam também de posicionamentos diferenciados face a uma hierarquização socio-epistemológica dos campos de observação. As Universidades Clássicas são as únicas instituições que promovem projectos de investigação sobre o Ensino Superior e aquelas que menos preocupações demonstram na abordagem de problemáticas incidindo sobre a Ed. de Infância; o Ensino Secundário parece constituir o domínio de investigação privilegiado pelas Universidades Novas (70% dos projectos promovidos referenciam-se a este grau de ensino); os Institutos Politécnicos ao mesmo tempo que atribuem alguma importância à Educação de Infância (40% projectos promovidos referenciam-se a este grau de ensino) parecem privilegiar as investigações incidindo sobre o 1º e, principalmente, sobre o 2º Ciclo do Ensino Básico (50% e 55%, respectivamente, projectos promovidos referenciam-se a estes graus de ensino). O posicionamento das instituições na hierarquia da excelência académica é assim consolidado pela importância diferenciada que as práticas investigativas por elas promovidas atribuem aos diferentes níveis de ensino, eles também situados numa escala implícita de importância social. As políticas de financiamento à investigação, por sua vez, parece não se preocuparem com a inversão desta tendência, mas contribuem antes para a sua consolidação. Na realidade, apenas obtêm financiamentos externos 3 dos 13 projectos que incidem sobre a Educação de Infância (23,1%), 17 dos 42 projectos que incidem sobre o Ensino Básico (40,5%) e mais de metade (12) dos 22 projectos que incidem sobre a escolaridade não obrigatória (54,5%).

Demasiado vinculada a critérios implícitos de excelência académica, a investigação educacional em Portugal parece, na construção das suas problemáticas, vincular-se também aos discursos que cada nível de ensino produz sobre si próprio.

Com as precauções resultantes do facto do número de projectos estudados em cada nível de ensino ser claramente insuficiente para nos permitir retirar ilações conclusivas, uma análise dos dados revela-nos que:

- Na Educação Infantil tendem a desenvolver-se investigações que incidem sobre o desenvolvimento psicológico, as relações interpessoais e o ensino das línguas. Estão ausentes os estudos sobre a problemática da avaliação, sobre o ensino das ciências sociais ou sobre a relação entre a Educação e os Valores. Estas tendências sugerem assim uma “naturalização” deste espaço educativo definido como um espaço relacional favorecendo a aprendizagem da língua materna onde estariam ausentes a produção de juízos de valor. Não se contribui, deste modo, nem para a desocultação das dimensões institucionais deste espaço educativo, nem tão pouco para a reapropriação analítica dos efeitos invisíveis das práticas aí desenvolvidas, nomeadamente para a reapropriação dos efeitos das práticas avaliativas.

- A investigação que incide sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico, privilegia o estudo do ensino das línguas, das ciências naturais, a problemática da avaliação e a política educativa. Relativamente à investigação realizada sobre a Educação Infantil, constata-se uma diminuição da importância do estudo da problemática do desenvolvimento psicológico e das dimensões relacionais das práticas educativas, ao mesmo tempo que se tende a valorizar as suas dimensões instrumentais (práticas de ensino e práticas avaliativas).

- A importância das valências instrumentais das práticas educativas parece ser reforçada nos trabalhos de investigação que incidem sobre o 2º Ciclo do Ensino Básico. Os estudos sobre a avaliação continuam a desempenhar um papel quantitativamente importante: aumenta significativamente a importância quantitativa sobre o ensino das ciências, ao mesmo tempo que tende a atenuar-se a importância dos estudos sobre o desenvolvimento psicológico e, os estudos sobre as dimensões relacionais das práticas educativas parecem ser substituídos sobre aqueles que incidem sobre as práticas de *cada um* dos actores educativos.

- A investigação realizada sobre o Ensino Secundário tende a reforçar as tendências já identificadas para o 2º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente aquelas que se materializam por uma importância acrescida sobre os estudos relacionados com o ensino das Ciências da Natureza. Realce-se, no entanto que a diminuição acentuada da importância dos estudos incidindo sobre o insucesso escolar tende a “naturalizar” este fenómeno no Ensino Secundário, contribuindo assim para a legitimação do carácter selectivo que se tende a atribuir-lhe.

- Embora a informação analisada não nos permita retirar conclusões seguras sobre a investigação incidindo sobre o Ensino Superior, interessava realçar que a ausência de estudos sobre as dimensões relacionais das práticas aí desenvolvidas sugere que ele tende a ser definido como um

campo despedagogizado, onde as dimensões relacionais são ocultadas por determinantes científico-instrumentais.

Embora o nosso trabalho devesse ser complementado com uma análise mais detalhada do conteúdo dos projectos em que se apoiou, pode-se admitir, pelo menos no domínio das hipóteses de trabalho, que o campo da investigação educacional tende a definir problemáticas congruentes com os problemas que o “discurso dominante” sobre a educação atribui aos diferentes níveis de ensino. Ora, se admitirmos como Pierre Bourdieu que a “vontade louvável de ir pessoalmente ver as coisas de perto, conduz por vezes a procurar os princípios explicativos das realidades observadas onde eles não estão (ou não estão completamente), isto é, no próprio local de observação” (Bourdieu, 1993: 219), teremos de admitir que esta excessiva “colagem” do campo da investigação ao discurso educativo dominante, nem contribuí para a compreensão das problemáticas que a investigação se propõe estudar, nem tão pouco contribui para o aprofundamento das valências críticas que o trabalho de investigação deve comportar.

Contexto epistemológico e relação com a estruturação das práticas educativas

A incursão que nos propusemos fazer sobre esta problemática exigiria uma análise detalhada do conteúdo dos projectos e trabalhos em que nos apoiamos. Não tendo procedido, por agora, a esta análise, limitar-nos-emos a fazer algumas considerações de carácter geral cuja pertinência carece de um trabalho analítico mais aprofundado.

Se, pelo menos num primeiro momento, admitirmos que a formação contínua de professores e as instâncias onde se define a política educativa, constituem os espaços privilegiados para a investigação influenciar as práticas educativas¹, teremos de reconhecer que as relações entre as práticas investigativas e as práticas educativas não são particularmente intensas. Na realidade, apenas 5,8% dos projectos recenseados pelo IIE prevêm o desenvolvimento de acções integradas de formação de professores² e 8,0% prevêm explicitamente contribuir para a definição de decisões tomadas pelo poder político. Por sua vez, 67,2% dos projectos não prevêm qualquer relação explícita com a formação de professores e 92,0% qualquer influência em decisões políticas.

Embora seja mais frequente nos projectos promovidos pelas Universidades Clássicas, esta ausência de preocupações relacionadas com a formação de professores não parece particularmente influenciada pelo tipo de instituição promotora. O tipo de relações que os projectos de investigação procuram estabelecer com a formação de professores interage, no entanto, de uma forma estatisticamente significativa ($\chi^2=176,3$ DF=9 significativo para $p=0,0001$) com o tipo de racionalidade que os estrutura. Com efeito, nenhum dos 60,6% dos projectos que se estruturam em torno de uma racionalidade cognitiva prevê a realização de acções de formação de professores e, nenhum dos 8,0% dos projectos que se estruturam segundo uma racionalidade instrumental ou dos 24,8% que se estruturam segundo uma racionalidade cognitivo-instrumental prevê a realização de acções de formação integradas no próprio projecto. Pelo contrário dos 10 projectos que procuram promover uma racionalidade comunicacional, 8 integram acções de formação e os restantes 2 prevêm a realização de acções paralelas.

A informação disponível sugere, por outro lado, que a organização do trabalho de investigação, não sendo uma condição imprescindível à sua ligação às práticas educativas, exerce uma importante influência. As equipas de investigação cuja lógica organizacional escapa à que tradicionalmente estrutura a investigação universitária, são aquelas que mais frequentemente desenvolvem acções integradas de formação de professores e mais frequentemente desenvolvem uma investigação

¹ O espaço de mediação entre a produção de investigação e a produção de práticas educativas é mais complexo do que aquele que retivemos no nosso estudo. Seria, com efeito, importante proceder a uma análise das publicações que se relacionam com a problemática educativa relacionando-as com as propriedades dos “públicos” a que elas se dirigem, atribuindo uma particular importância às relações entre a investigação e os “produtos didácticos” que a indústria do ensino tem colocado no mercado. Por outro lado, o estudo das relações entre a investigação e a formação de professores não se pode limitar à restituição da intencionalidade explicitada pelos investigadores, mas deverá incorporar uma análise da forma como os produtos, mesmo que parcelares, da investigação se inscrevem no Sistema de Formação Contínua de Professores recentemente instituído.

² Realce-se que 15,3% dos projectos se propõem produzir materiais didácticos ou programas de formação de professores e 11,7% prevêm a realização paralela de acções de formação.

caracterizada pela tolerância metodológica. As políticas de financiamento à investigação, ao não promoverem explicitamente estas equipes, parecem assim contribuir para a “academização” da investigação e para a cristalização das tendências que a “isolam” das instâncias de produção das práticas educativas.

Conclusão

As transformações sofridas pelo campo pedagógico a partir da segunda metade da década de 80, são geradoras de solicitações sociais ambíguas ao campo da investigação educacional. Globalmente estas solicitações sociais organizam-se em torno de uma dicotomia entre uma tendência para atribuir à investigação uma função de legitimação e/ou de apoio às macro-decisões educativas e uma outra que conceptualiza a investigação como uma instância susceptível de contribuir para que os agentes educativos se reapropriem do sentido das suas práticas.

Apesar de ter incidido sobre um campo de observação que deixa na penumbra as práticas investigativas institucionalmente mais próximas dos espaços sociais de intervenção dos agentes educativos e daqueles onde se definem as políticas educativas o nosso estudo revela-nos uma “comunidade científica” extremamente vinculada a critérios de natureza académica, cuja reprodução é internamente assegurada pelas formações pós-graduadas que ela promove e, externamente pelas políticas mais ou menos informais de financiamento à investigação.

Embora não tenhamos procedido a uma análise, mesmo que preliminar, das instâncias e das lógicas de difusão da produção científica, susceptível de nos dar conta do seu destino social, não será abusivo prever-se grandes dificuldades à reestruturação interna da comunidade científica. Dir-se-ia por isso que constituem condições imprescindíveis ao aprofundamento do papel transformante e crítico da investigação educativa, o estabelecimento de relações mais complexas, já não apenas com a formação inicial de professores, mas com a sua formação contínua articulada com uma política de apoio à investigação que, para além de disponibilizar recursos materiais e financeiros acrescidos, estabeleça prioridades que conduzam à valorização de outras racionalidades que não a cognitiva e à estruturação de colectivos de investigação multidisciplinares.

Bibliografia

- A.E.C.S.E. (1984). *Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Éducation*. Paris: A.E.C.S.E.
- ARDOINO, Jacques e VIGARELLO, Georges (1986). Identité des sciences de l'éducation. *In: L 'Etat des Sciences Sociales en France*, 185-188. Paris: Editions la Découverte
- AZEVEDO, Joaquim (1992). Ciências da Educação e Formação Tecnológica e Profissional. *In Decisões nas políticas e práticas educativas*, 65-81. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- BENAVENTE, Ana (1991). Insucesso escolar no contexto português (Abordagens, concepções e políticas). *In Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 53-73. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- BENAVENTE, Ana (1992). As Ciências da Educação e a inovação das práticas educativas. *In Decisões nas políticas e práticas educativas*, 68-81. Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação
- BERGER, Guy (1992). A Investigação em Educação: modelos socio-pedagógicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação* nº 3-4,23-37
- BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: les Editions Minuit
- BOURDIEU, Pierre (org.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Ed. Seuil
- BOUTINET, J. P. (org.) (1985). *Du Discours à l'action: les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. Paris: Edition L'Harmattan
- CAMPOS, Bárto Paiva (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6,11-28
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1991). Ciências da Educação: um novo olhar epistemológico, *In Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 23-30 Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- COMISSÃO das COMUNIDADES EUROPEIAS (1993). *Crescimento, Competitividade, Emprego - Os Desafios e as Pistas para Entrar No Século XXI* ("Livro Branco"). Luxemburgo: *Boletim das Comunidades Europeias*, Suplemento 6/93)
- EDIATECA (1991). *Teses Portuguesas em Educação*. CIFOP: Universidade de Aveiro
- GRÁCIO, Rui (1988). História da realidade educativa recente em Portugal: Problemas de Investigação. *In 1º Encontro de História da Educação em Portugal (Comunicações)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GRÁCIO, Rui (1991). Das Ciências da Educação em Portugal: Um testemunho *In Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, 13-21. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- HABERMAS, Jürgen (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris: PUF
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70
- IIE (1989). *Registo de Projectos - Investigação/Inovação em Educação - 1988*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- LANDSHEERE, G. de (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Éditions Georges Thone
- LIMA, Licínio C. (1991). O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: Situação actual e perspectivas. *In Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 91-117. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- MEDINA, Esteban (1989). *Conocimiento y sociología de la ciencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- MIRANDA, Sacuntala de (1981). Portugal e o OECDEISMO. *Análise Psicológica*, 1/II, 25-38
- MORIN, Edgar (1982), *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América
- NÓVOA, António (1990). Six country study of reform practices: An outline of the problem in teacher education - The case of Portugal (Artigo policopiado)
- NÓVOA, António (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. *In Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 17-67
- POPKEWITZ, T. S. (1984). *Paradigma e Ideologia en Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori
- RODRIGUES, David (1991). Percursos da Educação Especial em Portugal: uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940. *In Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, 75-89. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- SANTOS, Boaventura Sousa (1989). Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Ed. Afrontamento
- STOER, Stephen R. (1992). Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal. *In António Joaquim Esteves e Stephen R. Stoer (orgs.). A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento*, 23-52. Porto: Edições Afrontamento
- STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José Alberto (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53
- TOUCHON, François V. (1992). À qui pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants? *Revue Française de Pédagogie*, nº 99
- VÁRIOS (1989). Mesa Redonda sobre a investigação educacional. *Inovação*, 2/1, 57-71 e 2/2, 168-184
- WITKOWKI, Nicolas (org.) (1991),. *L'État des sciences et des techniques* - Paris: Ed. La Découverte

Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal

E. Marçal Grilo

Presidente do Conselho Nacional de Educação

O sistema educativo português tem vindo a sofrer, desde o início dos anos 70, diversas transformações e modificações, algumas de natureza estrutural outras determinadas por políticas de natureza mais conjuntural tendo-se atingido no início dos anos 90 uma situação que pode ser caracterizada pelos seguintes factores:

- i) Existência de um quadro legal e regulamentar que cobre praticamente todas as áreas e componentes que integram o sistema educativo e que foi aprovado e publicado pelo governo ou pela A.R. nos últimos cinco anos;
- ii) Experimentação no terreno de um conjunto de orientações e de projectos em diversas áreas (currículos, avaliação, gestão escolar, etc) integrados por este novo enquadramento legal;
- iii) Aplicação generalizada do 1º ao 12º anos de escolaridade de novos currículos e novos programas; e,
- iv) Realização de um vasto programa de formação e reciclagem de docentes pertencentes a todos os níveis e ciclos que integram o sistema.

Na prossecução de uma política que vise uma intervenção acrescida e uma valorização dos recursos humanos no processo de desenvolvimento torna-se necessário assumir para os sectores da educação e da formação os seguintes objectivos principais:

- i) Elevar o nível educacional e cultural médios da população em geral;
- ii) Preparar o indivíduo para a inserção na vida activa;
- iii) Promover e consolidar uma formação de base sólida e alargada que contrarie a tendência para se gerarem situações de desemprego de longa duração; e
- iv) Proporcionar aos jovens e à população activa na sua globalidade um conjunto diversificado de meios e de esquemas de formação, reciclagem e aperfeiçoamento profissionais que permitam a cada um realizar-se profissionalmente e participar adequadamente no processo colectivo de desenvolvimento do país.

A concepção de programas e de projectos e a tomada de decisões no âmbito das políticas de educação e formação têm como pressuposto a existência de estudos, pesquisas e reflexões que permitam por um lado a racionalização e o enquadramento das questões identificadas e por outro, a ponderação de soluções alternativas e a análise e avaliação dos impactos esperados ou previsíveis. Neste contexto é possível identificar alguns temas e algumas áreas sobre as quais importa fazer em Portugal uma reflexão e uma investigação aprofundadas.

Os primeiros temas que deveriam merecer a atenção dos investigadores situam-se na área da escolaridade obrigatória que, pela Lei de Bases em vigor desde 1986, tem uma extensão de nove anos e é constituída por três ciclos sequenciais com durações de 4 anos (1º ciclo), 2 anos (2º ciclo) e 3 anos (3º ciclo) respectivamente.

Uma das áreas que carece de reflexão, para além das tipologias das escolas e da própria rede escolar, tem a ver com a coerência e integração verticais dos currículos, dos programas e do processo de ensino/aprendizagem durante os nove anos de escolaridade que, em termos de evolução do sistema, resultam do somatório dos três ciclos (primário, preparatório e secundário unificado) que já existiam anteriormente. A importância desta reflexão resulta de neste novo modelo, os nove anos deverem constituir uma verdadeira escola básica com carácter obrigatório e portanto, com uma adequada interligação interna e com objectivos bem definidos em relação ao perfil, aos conheci-

mentos e às capacidades habilitantes de que o jovem deve dispor no final desta escolaridade, ou seja, torna-se necessário aprofundar a transformação de uma escolaridade segmentada composta por três ciclos para uma escolaridade obrigatória constituída por um ciclo único de nove anos.

A segunda área de reflexão relaciona-se com o combate ao insucesso escolar e ao abandono da escola por parte dos jovens em idade escolar. Trata-se de um tema sobre o qual tem sido feito algum trabalho mas que continua a ter grande prioridade sobretudo quando se verifica que no país existem grandes assimetrias regionais nos valores das taxas de escolarização de determinados grupos etários. Importa i) identificar os motivos, alguns certamente relacionados com modelos de desenvolvimento assentes em mão-de-obra de baixo custo e portanto desqualificada; ii) estudar e aprofundar as causas dos fenómenos; e iii) propor programas integrados e articulados de combate ao insucesso e ao abandono escolares que tenham em conta a realidade concreta e não sejam apenas o resultado de um excesso de voluntarismo.

Uma outra área de investigação situa-se no domínio da relevância dos currícula e dos programas, sobretudo nos sectores que integram hoje a escolaridade pós-obrigatória ou seja: i) cursos das escolas profissionais, ii) cursos tecnológicos, iii) cursos de carácter geral; e ainda, iv) cursos integrados no sistema de aprendizagem. Esta relevância deve ser hoje analisada em função da empregabilidade e da polivalência tendo em conta o ritmo a que se processam as mudanças tecnológicas e a que está ligado um rápido processo de obsolescência das formações.

O desemprego estrutural e de longa duração que constitui hoje uma das mais graves questões com que a Europa se debate deve ser combatido através de uma multiplicidade de meios.

No entanto se a formação de base adquirida na escolaridade obrigatória e a formação vocacional ou profissional não forem as adequadas à reconversão e reciclagem a realizar posteriormente durante a carreira profissional dificilmente se conseguirá evitar que muitos dos jovens que hoje estão no sistema escolar ou de formação profissional venham mais tarde a “cair” em situações indesejáveis de desemprego prolongado com difícil reinserção no tecido produtivo. Esta é a área prioritária que tem a ver com currícula e programas mas também com métodos de ensino e aprendizagem, formas de actuação, comportamentos, capacidades, liderança, espírito de grupo, iniciativa etc.

Relacionado directamente com o tema do desenvolvimento curricular existe, no sistema português, um sub-domínio - o da área-escola - que deverá ser particularmente acompanhado e estudado por parte de quem tem a seu cargo a investigação educacional.

Como afirmou o Prof. Albano Estrela, a área-escola é o pulmão da reforma educativa e constitui a mais profunda modificação que foi introduzida pela reforma curricular adoptada em 1989 no sistema educativo. Importa, por isso, identificar as experiências em curso, estudar e analisar cuidadosamente a razão dos seus sucessos e insucessos e proceder à divulgação destes estudos de caso.

O conhecimento que temos de algumas destas experiências leva-nos a incentivar o aprofundamento dos trabalhos de pesquisa, uma vez que a consolidação deste espaço e deste tempo multidisciplinar pode representar para a escola e para a comunidade educativa um momento de viragem importante no sistema de ensino-aprendizagem.

Uma outra área de reflexão prende-se com os factores que condicionam a capacidade da escola para atrair e motivar os seus alunos. Numa época em que os meios de comunicação social e particularmente a televisão exercem um poder e uma influência que leva as crianças e os adolescentes a viverem atraídos e fascinados pela imagem, pela cor, pelo movimento, pelo som e pela música, uma questão que deve merecer a atenção dos técnicos de educação tem a ver com os meios e com as práticas que podem transformar a escola num meio atractivo, motivador e mobilizador dos interesses e das tendências naturais dos jovens que a frequentam.

A escola cinzenta, fechada, estática, uniforme, conformista, deverá dar lugar a uma escola aberta, criativa, e desafiante, o que só poderá ocorrer se formos capazes de identificar as causas profundas que estão por trás de uma instituição que, em muitos aspectos, deixou de ter condições para “competir” com os outros “mecanismos” que inter-actua com a criança e com o adolescente durante o seu percurso escolar.

Um tema que merece igualmente ser estudado com alta prioridade é o da gestão e

administração dos estabelecimentos de ensino sobretudo nos níveis básico e secundário.

As alterações recentemente introduzidas no sistema justificam por si só que se proceda ao acompanhamento e à avaliação das medidas tomadas a fim de, com uma base sólida se poderem corrigir anomalias antes de se generalizarem precipitadamente experiências que não foram adequadamente analisadas, como tantas vezes tem acontecido no passado recente.

Um segundo conjunto de temas de reflexão insere-se no âmbito do que poderemos designar por dimensão europeia da educação. Nesta perspectiva importa, quando a nós, e em primeiro lugar, fazer uma reflexão aprofundada sobre o que significa realmente a dimensão europeia da educação, sobretudo quando nos colocamos nos médio e longo prazo, já que, para o curto prazo, está criada pela comissão europeia e pelos países membros da comunidade uma ideia sobre este conceito o qual vem sendo adoptado como base para os projectos europeus que têm vindo a ser executados ou mesmo para aqueles que deverão ser lançados no futuro próximo, como os programas Sócrates e Leonardo.

Em segundo lugar, seria da maior importância que se estudasse e analisasse a tradução desta dimensão europeia nos objectivos dos programas educativos, nos conteúdos disciplinares, nas práticas pedagógicas e nos próprios projectos das escolas uma vez que, tal como em muitos outros sectores, a educação estará cada vez mais sujeita a evoluir num quadro de internacionalização e de globalização em que a tendência dominante é a da criação de um “mercado aberto da educação”.

Ainda no que se refere a esta dimensão europeia parece-nos que seria da maior importância que, cada um dos países e em especial Portugal, pudessem identificar o “núcleo duro” do sistema educativo, ou seja os factores específicos que garantem o quadro caracterizador do sistema educativo em cada país o que passaria a constituir o quadro das questões fechadas para qualquer negociação que tenha de realizar-se, no futuro, no contexto da construção europeia.

No que diz respeito à formação dos docentes e dos demais agentes educativos o que parece relevante, no momento actual, passa pelo reequacionamento do papel do professor e pela necessidade de se identificarem as áreas prioritárias de actuação do professor no âmbito de uma escola aberta, mais activa e mais participada pela comunidade.

O professor em Portugal actua, em muitas situações, apenas como um funcionário. A questão central que vale certamente a pena equacionar relaciona-se com a transformação do estatuto do professor de forma a que este desempenhe cabalmente as funções de um profissional não apenas competente do ponto de vista científico, mas também com capacidade de iniciativa com espírito inovador, com motivação para enfrentar novos desafios e capaz de liderar uma “escola de projecto”.

A relação da educação com a vida activa constitui igualmente uma área em que importa produzir trabalho de investigação e reflexão. Em particular importa que o mundo da educação conheça e tenha em conta os estudos prospectivos que vêm sendo conduzidos em certos sectores do mundo empresarial. A evolução tecnológica, a alteração dos processos produtivos e as modificações constantes que ocorrem nos esquemas e nas estruturas organizativas, levam hoje à formulação de perfis de formação com determinados contornos onde se incluem valores, conhecimentos, atitudes e capacidades que as instituições de formação devem ter em conta na definição dos seus projectos.

Em Portugal continua a fazer-se sentir uma persistente ausência de estudos prospectivos onde participem diferentes protagonistas do processo de desenvolvimento, nomeadamente organizações empresariais, sindicatos, universidades, institutos de investigação. Também nesta área se torna necessário fazer participar as instituições de investigação educacional, particularmente no que se refere aos temas relacionados com as metodologias e as práticas pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades individuais num mundo em mudança e cada vez mais complexo.

Isto é, parecer-nos-ia particularmente interessante que se reequacionassem e estudassem as formas mais adequadas ao desenvolvimento na escola das potencialidades de cada um para um melhor envolvimento no processo colectivo de desenvolvimento da sociedade, nomeadamente no domínio da autonomia, da auto-estima, do espírito crítico, da criatividade, da iniciativa da responsabilidade e da liderança.

Na área do ensino superior, embora a autonomia do sector e das instituições aconselhe a que se tomem certas cautelas, parece importante que se aprofunde, em Portugal, um debate sobre

algumas das questões mais relevantes que envolvem este sector do sistema educativo. Sem esquecer domínios da maior actualidade como o sistema de financiamento e os esquemas institucionais de acompanhamento e avaliação das instituições, parece-nos importante que se analisem e investiguem temas como: i) a articulação dos actuais graus e diplomas existentes no ensino universitário e no ensino politécnico; ii) os modelos institucionais; iii) os sistemas de certificação e de reconhecimento de habilitações e períodos de estudo obtidos no país ou no estrangeiro; ou iv) o papel das instituições de ensino superior na formação contínua dos cidadãos.

Trata-se seguramente de temas que devem ter uma abordagem multidisciplinar e em que deverão participar igualmente diferentes protagonistas do mundo da educação e do mundo da economia.

No que se refere ao estudo dos problemas das minorias - sejam estas étnicas, linguísticas, ou sócio-económicas - , importa não esquecer as questões que envolvem as crianças sobredotadas uma vez que o país é extremamente carente em trabalhos que abordem esta temática. Importa portanto que neste contexto sejam estudadas as soluções encontradas por outros países e sejam definidas estratégias de actuação alternativas que permitam minorar os problemas que afectam estas crianças cujo o risco de marginalidade tem tanto significado quanto o das crianças que necessitam de apoios especiais para atingirem com sucesso o termo da escolaridade obrigatória.

A finalizar gostaria de expressar a minha convicção de que se torna necessário avaliar a forma como os sistemas educativos europeus estão a funcionar e ao mesmo tempo identificar com maior rigor os níveis de analfabetismo funcional com que se debatem as populações dos países ocidentais quando confrontados com altos graus de exigência e competitividade.

Estas duas preocupações levam-nos a propor que sejam conduzidas a nível europeu ou a nível de países que integram a OCDE dois estudos com termos de referência precisos.

O primeiro, dedicado ao estudo comparativo sobre os saberes e as capacidades que possuem os jovens no final da escolaridade obrigatória que se encontra definida em cada estado, independentemente do número de anos ou da idade limite para frequência desta escolaridade. Isto é, o que importa estudar e comparar são os perfis que os jovens apresentam à saída da escolaridade obrigatória que cada um foi obrigado a frequentar de acordo com as leis do seu país, independentemente da extensão desta escolaridade ou da idade do jovem no final desta formação de base.

O segundo, destinado a avaliar os níveis de analfabetismo funcional em cada um dos países, o que deveria ser conduzido com recurso a indicadores e grelhas comuns a todos os países intervenientes no estudo.

Reflexões e Sínteses Posteriores

Some reflections on educational research in a Luso-Swedish perspective

Erik Wallin
Swedish Agency for Education

The background to these reflections on educational research are three papers presented to the Seminário “Investigação educacional em Portugal” April 13 1994. My experience of Portuguese educational research is restricted and allows me to just make a few remarks starting from the papers. After these remarks I will present some aspects of Swedish educational research as it is presently visioned in a comprehensive research programme set down by the Swedish Agency for Education.

To draw these lines is so much easier as there seems to be, on some vital points, fairly parallel developments in Sweden and Portugal.

To start with the paper by Mr. Grilo gives, in a total sense, an experience of familiarity. In particular there are differences between Portugal and Sweden. The issue of functional illiteracy, e.g., is a less pronounced problem in Sweden than in Portugal; other examples could be mentioned. If, instead, we go to the general matters, the issue of the relation between education and the surrounding world, as highlighted in the paper, is a common problem and a problem common to all countries. The background is not only a matter of economic development or recession but is still more generally related to changes in the relation between state, society and individual as a sort of conflict between the modern and the postmodern world. In Sweden the changed situation for education resulted first in changes of the legal framework that Mr. Grilo also mentioned as an issue for Portugal. In Sweden the concept came to be de-centralisation and de-regulation or in more general terms a change of the structure of the educational system.

With these changes came evaluation as an important part of steering and management of the system but also, what is emphasised in the paper, new demands on teacher education. With greater stress on the teacher as a professional and with professional responsibilities and on increased autonomy (within frames) both form and content of teacher education was at stake. Instrumental model enhancing training is discussed as in need of being replaced by a reflective teacher education. As an example, the issue of school failure is not an issue of technical solutions but an issue of reflections to find the questions that relate school failure to the conditions under which school is working.

A next step concerns educational research and the kind of knowledge that is needed to provide the teacher -and decision maker!- with the knowledge base for reflections and to question the traditional self understanding of the school. One thing should already be said: this issue is not primarily to be approached in organisational terms but in terms of epistemology and thorough analysis of teaching in today's context.

In this Portugal and Sweden, as most other countries, are facing the same problem. As comes out from the paper: it is a matter of changing the teacher from civil servant to morally responsible actor. This said, I think we run a risk of ignoring the content side of the issue. To change teacher education in order to change the school in order to make it more compatible with today's demands is, basically, only secondly a matter of form and primarily a matter of content. All too long reforms have been stated too much in terms of organisation and method when the crucial -and fundamental- issue the syllabus and what should constitute subjects or other subject matter units.

It would be pretentious to pretend that it would be possible for me to make any sort of analysis of Portuguese educational research as it is discussed in the paper by Stoer and Correia. Nonetheless the paper is interesting in a Swedish context as, like the Grilo paper, it reflects tendencies and developments that are familiar also to us. The paper considers teacher education as related to education as a science. This relation is these days being discussed more than before also in Sweden although teacher training in a historic perspective gave the rational for educational research. As in most countries the roots are in philosophy with a main orientation to curricular matters. In Sweden, with the first decade of this century, education got its first chair. The man appointed to this had, considered in the context of that time, an almost surprisingly broad and society oriented approach in his writings.

However, with the following professors psychology took over more and more and the orientation was in line with the *Zeitgeist*, narrowed down to a psychology perspective of teaching and schooling. This is not to say that psychology should not be part of the knowledge base of education. To me the problem is rather a matter of choice of psychology in a broader perspective of values and conceptions of schooling and of man.

I would not say, as seems to be the case in Portugal, that psychology is dominating educational research in Sweden. If Swedish educational research has a reputation, it is for being more oriented to social science than to psychology in its specific sense. This has been true since the 50ies and a result of some researchers (e.g. Husén, Härnqvist, Dahllöf) who were responsive to both new signals and educated with a broad outlook to education and educational research. If we, thus, do not have to get free from psychology as the only scientific base for educational research we still have reminiscences of psychology left. This is not so much in terms of substance as in terms of method. One of the reasons that psychology was 50 scientifically dominant, was, beside that it conceptualised a psychologically familiar selfunderstanding of the school, its natural science orientation and positivistic enthusiasm. In some circles of Swedish educational research this is still reflected in defining (good) educational research. I think this is said in the Stoer/Correia paper when they bring in the issue of the "ritualization of scientific production".

Another theme in their paper concerns the relation of educational research/researchers to administration and decision makers. In Sweden we have been discussing the same effects on educational research from this and in the same terms. An exclusively legitimate function would be disastrous to research of all kinds. In Sweden this problem has been strengthened by the supreme educational authority being the main source of money for research. A corrective to the devastating tendency of legitimization research has been the broad orientation to social science. This has meant that there has also been research, also supported by the National Board, that has been critical research.

This is, to a high degree, what Stoer and Correia are advocating; "promotion of multi-disciplinary research teams, vital prerequisites in order to give educational research a more modifying and critical role". To me it seems that the two papers so far treated go together on this point. It becomes a matter of knowledge base both for administration/decision makers and teachers. We have again to address the epistemological issue and in due time also the issue of use of (scientific) knowledge. This issue can not be approached in terms of instrumentalism but in terms of cognitive rationals.

The Fernandes and Esteves paper is more difficult to comment from a foreign perspective. Its introductory part on the general historical framework of Portuguese educational research, however, is substantially understandable also to someone from abroad. It seems to confirm the text of Stoer and Correia and in many respects has certain familiarity to a Swedish context. Particularly interesting is the impetus to reflections on effects of foreign influences on research and its orientation in terms of substance and methodology from institutions abroad. Although, in Sweden, we have not had too much of organised exchange programmes between Swedish and foreign university institutions, the anglosaxon influence has been great. This has meant that a European orientation has been of minor importance (which, for instance, has not so much been the case in Norway). It has also meant, and that seems to be the view of Fernandes/Esteves, that the national context in terms of approaches and problems has been neglected. Of course, this is not to say that there should be a special Portuguese methodology. It says, instead, that educational research working with social constructions, is contextually defined in terms of problems and substance. I think we have shared the situation over the years.

The Fernandes and Esteves paper describes the financing system of educational research. As already said, I cannot comment on that. I can, however, make the reflection that it would be of interest to know more about the effects of the existence of different sources of financial means on research. Does this fact contribute to a sort of fragmentation of research? Would it be possible (if desired!) to formulate a national policy of educational research?

The concluding paragraph is a plea for increased financial support for educational research. This makes sense also to a Swede. So does also the final lines of the paragraph, saying that "as if the scientific control of educational activity by the teachers could be disassociated from the methodological research and experimental reflection of pedagogic facts". Experimental reflections is a well formulated ambition for educational research not only in Portugal and Sweden but also in other countries.

The present situation in Sweden

In the following section I will give an idea of the Swedish situation in terms of educational research. It is not presumptuously intended to set a model but to present a case against which reflections on the Portuguese situation could perhaps be meaningful. The previous comments on the Portuguese papers has shown principal similarities that seem to make these reflections worthwhile.

Since the fifties the Swedish educational system has been successively reformed in a context of the development of a well fare state. Education as part of an expanding public sector has been a focus of political priorities and social engineering has been an overriding approach to reform. Swedish education has been centralised and considerable framed by rules. In terms of objectives the reforms meant a greater part being given to social functions of schools and schooling.

The former National Board of Education, as responsible for implementation of the reforms, was in the early sixties given special money for research. It came also to be the main agent for financing educational research in Sweden. The present Agency of Education has now taken over this function.

The situation in 1962 when the Board started financing research the first new national curriculum was to be implemented. As this meant great changes of goals and means of education the authorities faced big problems of changing traditional conceptions of schools and schooling. The centralistic model was adequate as a means to direct and steer life in schools and classrooms. At this time educational technology based on a Skinnerian approach and developed by a Robert Glaser at Pittsburgh and others exerted strong influence. The fit between central responsibility for implementation and the technology implications led the Board to spend the main bulk of money to encourage R&D in the technology field. This describes a dose and evident link between policy priorities and research orientation.

To some extent the picture is more vague from the seventies and onwards when the technological approach was questioned and a different orientation of research became stronger. As to the further development Aasen (1992) made an analysis of educational research primarily during the eighties. Aasen worked on a variety of empirical and analytical levels.

Aasen shows that didactical research had a strong position in the research program. This research was, however, more a continuation of technologic developments than action research in a critical and conceptual approach. From the seventies and onwards, however, knowledge-productive analytical research has increased. Purely empirical research has also expanded during the period at the expense of more theorising. Aasen says:

“The relatively strong position of knowledge-productive, analytical research in the eighties can be seen as a result of NBE research, in keeping with attitudes and Riksdag (parliamentary) decisions at the beginning of the 1980s, having been more explicitly linked with long-term planning. In other words, one consequence of research being more distinctly geared to long-term planning has been a very long-term perspective in research work itself. The strengthening of empirical research can be seen as a natural consequence of the NBE's research programme, which for example underlined the importance of building up databases as sources for point and time-series studies. Where the collection of longitudinal data is concerned, Sweden appears to occupy a unique position.”

Aasen shows that very few of the projects have in a wide social science perspective that could open the way for a system-critical research at macro and micro level. This follows from the research, although encompassing many levels and having various perspectives, having its main focus on consequences of education and individual conditions and effects of education (i.e. an orientation towards behavioural science) in an administrative perspective. The profiling which this implies becomes more distinct as the 1980s wear on. Administration refers to the actual "system of preparedness which is built up for realising the manifest or latent goals/functions. This is a matter of characteristics and resources of the existing institutions, e.g. the structure of the educational system, the administrative system, the content and curricula, syllabus and teaching material, teaching methods and so on”.

The center of attention has been occupied by individual capacity, learning and cognition. Thus the thinking patterns of behavioural science have predominated, at the expense of those belonging to social sciences and the liberal arts. With Apple, Aasen says that a “performance paradigm” has dominated, This comes close to an instrumental R&D model affiliated to technology.

In policy documents and within the National Board of Education, Aasen sees an administrative coming to terms with the form of education research represented by the R&D model. When, in spite of this, the research profile remains essentially unchanged, he asks whether this is due to difficulties in coming to terms with the R&D model in terms of its philosophical base. These difficulties resulted in a cultural lag, with the NBE adhering, within new administrative frames developed at the beginning of the 1980s, to what is referred above as “the performance paradigm”. The absence of an epistemological discussion coupled with economic decline, seems, however, to have resulted in the individualistic and instrumental perspective within new frames:

“It seems, in other words, as though the NBE never established a new rhetoric and with it a new understanding arguing that a relevant paradigm of research in a field as composite and complicated as the education sector had to be a synthesizing, relational approach taking into account both structural forces and social agents... The terminology perpetuates a system of research policy symbols without a referent.”

This example shows both strong immediate effects on research of policy priorities and also enduring effects. The research orientation of NBE was adequate to the dominating political and administrative concerns. As system characteristics changed with the 1980s this orientation was overruled.

What happened with the beginning of the 1980s was a development towards increased decentralisation and de-regulation of the educational system. The administrative system changed and local authorities got increased power. Part of this was the abolition of the NBE and the establishment of the Agency of Education with its main task to evaluate and work for the development of the school by presenting knowledge of the system and its functioning.

Today the educational system is governed by objectives and control of results. In short it might be said that the centralised and rule governed system has changed from an *ex ante* system in which ends and means are tested before implementation to an *ex post* system characterized by goal orientation and evaluation of results in which local responsibility is to be described as local curriculum work giving essential roles to both professionals and decision makers/civil servants. Local conditions for education are local issues.

In terms of the responsibility of the Agency the issue is one of managing steering by informative measures influencing the knowledge base among the professionals and decision makers. In this, research has its role. The new situation, however, makes necessary an epistemological discussion and reorientation of research. Instrumentality is to be replaced by research evaluated by cognitive criteria encouraging questioning of ones own self understanding as professionals and decision makers individually and collectively. Research has to be more aiming at stimulating reflection over actions and their meaning in a context of school and society.

These are fundamental starting points for the research programme formulated by the Agency for Education. A second point of departure is a definition of the target groups for research commissioned by the Agency in two categories: one is professionals as teachers and school leaders and the other decision makers at national and local levels.

Teacher professionalism is based on indeterminate knowledge for indeterminate settings. Implications for research is that its prime task will be to ask the necessary questions as points of departure for those who wants to utilise the knowledge generated by research. The R&D model's implicit understanding of teaching as technique is being replaced by an understanding of teaching as action in a social and cultural setting and on a basis of knowledge that permits reflection individually and collectively.

In terms of rationality, there is a change from an instrumental rationality to a rationality that could be termed ecological as it means relating knowledge, values and goal conceptions to the factors forming the context. This is another way of talking of “indeterminate knowledge in indeterminate settings”.

The second target group for research is the decision makers. Principally the programme builds on the assumption that the underlying principles of teaching are also applicable to decision making and educational planning. This does not take place as linear rational processes in which technical solutions are balanced against each other and tested against pre-defined criteria. Instead, decision emerge

successively and (scientific) knowledge has a problematising and contextualising function. Planning and decision making thus has a character of acting.

To by research develop theories, concepts and conceptual systems that promotes insights and understanding by research, means that an exclusive behavioural science approach is insufficient. The main perspective of educational research has to be one of social science and liberal arts perceiving education as a social phenomenon. In this perspective comparative research will be encouraged.

Widening the view to a Scandinavian context we will find differences among countries in terms of official research policy within the field of education (and generally). But as the development of education has run principally parallel in the Scandinavian countries, the links between policy priorities and research, as illustrated by the Swedish case, also run fairly parallel. Differences between countries in orientation to the European continental or Anglo-Saxon philosophy has meant some differences in research orientation, e.g. in terms of emphasis on critical research.

Oftedal-Telhaug (1993) discussed the present research programme of the Swedish Agency for Education and also made some comparisons with the Norwegian situation. He says that Norwegian research is characterised by its endeavour to establish itself as an unmasking agent, as alternative logic, as counter culture. To this purpose Norwegian research has considerably sharpened its awareness of international theory development. To both Sweden and Norway, he continues, this means that what is now being emphasised is the theoretical foundation of research, as well as the ability of research to make important contributions to the development of theory. In both countries research is required to contribute to an expansion of perspectives and in both countries we see the demand for research as an expression of originality and as creative ability.

Telhaug notes that the ambition of the Swedish research programme is to loosen up the connection between educational and natural science research. The programme states that research must be given a humanitarian orientation. He finds that the development is the same in Norway and continues:

“With increased freedom for local identities, school has more and more been perceived as a thinking organisation and the teacher ideal becomes the autonomous, reflected expert in didactics. Even if instrumental research has a solid position, qualitative- and humanistic-oriented research which are primarily in search of meaning, has won considerable ground in recent years.”

Telhaug's observations supports the aims of the Swedish research programme as to its more epistemological basis. He is more critical as to its relation to the political context. He refers to a Norwegian parliamentary report which places research in a clear overarching political framework within the main goal to contribute to economic growth making it possible to maintain the active welfare state. When studying the 1992 Norwegian programme for Educational Research it is seen that the programme proposals have been deduced from an analysis of the relevant social needs and, at least indirectly, by a social philosophy. Telhaug continues:

“Thus I want to ask: May educational research function entirely independently of the current policy for social development and of the goals for school development? Does not the historical perspective which the Agency 50 warmly recommends show that educational research always has been tied to overarching political thinking? Has not research always been a power factor which it has been important for the authorities to have in their service? I want to underline that research is part of overarching political thinking: Through the choice of issues and approaches research is able to penetrate areas which are marked of political clashes of interest. It can affect or not affect the conditions of life for different social groups merely by focusing attention on them or by not doing so. Some data about given conditions in society or the school can contribute to shaping opinion and in this way great influence can be exercised on the political decisions which are made.”

Telhaug is right in his criticism of the Swedish research programme not taking a clear position as to its relation to social policy. This might be relevant but the issue is wider and more crucial than that when he is stating that educational research can never neither be seen as neutral to social interests nor be free from social influences. At the end it means that educational research, as all other humanistic research building on concepts as artefacts, is always restricted by context and social forces. For educational research this takes the form of expectations as to what is useful knowledge. This is often phrased in terms of relevance of the research and knowledge production. More basically it becomes a matter of the legitimacy of educational research: on what grounds are we able to justify

educational research? This question we share, Portugal and Sweden.

References

- AASEN, P. (1993). *In Research programme of NA E*. Stockholm.
- FERNANDES, & ESTEVES (1995) Estruturas e recursos da investigação educacional, in Bártolo Campos (org.) *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: IIE
- GRILO, Marçal (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos, in Bártolo Campos (org), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: IIE
- OFTEDAL-TELBAUG, A. (1993). A Norwegian Perspective no Swedish Policy for School Research. Paper presented at the OECD/Swedish seminar on Educational Research at Sunne, Sweden, May 1993.
- STOER & CORREIA (1995) Investigação em educação em Portugal: esboço de uma análise crítica, in Bártolo Campos *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE
- Research Programme 1992/93 - 1995/96. The Swedish National Agency for Education. Stockholm. Mimeo.

The Futures of Educational Research

Albert Tuijnman
OECD/CERI

Educational research in Portugal appears to have lived a relatively sheltered life during the past two decades. Public authorities and a few private foundations supplied the funds which the researchers needed to do their work, usually without too many strings attached. After all, the competence to decide what needed to be studied and how those studies ought to be carried out rested to a large extent with the research community, not with the policy-makers and administrators in government. But there are some indications that the 'sheltered days' of educational R&D are numbered. This article will explain why this may be so. Then, by drawing on the experience of a few other OECD countries, the alternative futures of the field will be described.

The new Importance of educational R&D

At their last meeting in Paris, in November 1990, the OECD Ministers of Education addressed the importance of strengthening the knowledge base for educational policy-making, research and innovation. The following statement is taken from the Ministers' communiqué (OECD, 1992):

"In general, the level of investment in research and development in education and training is far lower than in any other sector of comparable size. The potential of educational research as an integral element of improvement remains largely underdeveloped, whether at the national, regional or local level. Traditional academic research has its own special part to play. More important still, much research and development needs to be grounded in practice, involving staff and institutions, whether individually or collectively, in a constant process of diagnosis, comparison and analysis. To achieve this, experimentation and innovation should be given strong support" (OECD, 1992, p. 35).

Several points can be extracted from the above statement (Tuijnman, 1994). First, it appears that the potential contribution of educational research and development in improving policy and practice has not been fully realised; second, the Ministers express some concern about the financing of educational research; third, the systems for educational research and development in the OECD Member countries are in need of restructuring, so that such funds as are available can be most effectively used. The statement also raises a number of pertinent questions. First and foremost among these is the question why the Ministers were concerned with educational R&D in the first place. Why has the role of governments in the operation of educational research has come under critical scrutiny in the early 1990s?

There are several possible answers to this question. The new concern with accountability is one explanation. But the main reason for the interest of governments in educational R&D relates to the conviction that knowledge — and therefore education — is becoming an increasingly important factor in innovation and economic growth in the OECD area. Governments have an interest in ensuring that knowledge about the conditions, processes and outcomes of education and training systems is produced efficiently and disseminated effectively. The new importance of educational research derives from a growing understanding that many OECD countries have little choice but to seek their comparative advantage in a high-productivity, high-wage economic strategy. Such a strategy depends of course crucially on the skills and competencies of the labour force. Education and training policies thus feature very prominently in strategic thinking about the competitive future of the OECD countries, particularly in Europe.

In Europe, but also in Asia and North America, there is concern with the possible impact of globalisation on the prospects for continued prosperity and high life quality. The emerging global economy, which is characterised by a greatly augmented flow of information and financial capital, raises a number of critical issues about investment in human-capital formation and the conditions under which the returns from this investment will be optimal. The links between education and the economy have not only become more complex but also much more powerful than hitherto. Several

factors have contributed to this potential rise in the economic value of education. The use of new technologies in production, communication, and transportation has opened up new avenues for global trade and the flow of investment capital; and competition in national and international markets has intensified. Related factors, which may well be a consequence rather than an antecedent of the changed macro-economic environment, are increases in product specialisation, increased earnings differentials, and increased labour risks.

The above developments have brought to light serious structural problems in the educational systems, labour markets and economies of certain European countries. Imbalance in public and private sector activity, high and persisting unemployment especially among youth and young adults, low level of job creation in the private sector, low productivity especially in the public sector, slow economic growth, but also rigidities in the provision of education and training are among the problems identified.

The strategic importance of education is highlighted in two recent studies of the causes and possible solutions to the linked problems of low productivity growth and high and persisting levels of unemployment. The Commission of the European Union, in its *White Paper on Growth, Competitiveness and Employment* (Commission, 1993), advances lifelong learning as a major component of a policy strategy aimed at overcoming structural barriers to job creation and economic growth. Similarly, *The OECD Jobs Study* (OECD, 1994) states: "Extending and upgrading workers' skills and competences must be a lifelong process if OECD economies are to foster the creation of high-skill, high-wage jobs" (p. 47).

Lifelong learning implies that learning takes place throughout life, that it is neither confined to any specific age group nor to the education administered by educational institutions. The concept thus refers to all systematically organised learning activities associated with formal education as well as to learning that takes place in informal or nonformal settings. Lifelong learning is a large, overarching concept with many adherents. Popular education, formal schooling, liberal adult education, self-directed learning, continuing vocational training, on-the-job training, informal learning in the work place, and social education for senior citizens are examples of more specific elements.

For policy-makers, but also for researchers, the emphasis on lifelong learning raises a range of issues. First and foremost are questions such as: What is lifelong learning about? How does it fit into a high-productivity, high-wage strategy for economic growth and job creation? What are the implications of lifelong learning for educational policy, labour market policy, and social insurance policy? Are the current education and training systems sufficiently developed for meeting the new challenges in skill development? The answer to the last question generally appears to be no. Current education systems are still organised according to the traditional 'front-loading' principle, and hence are heavily preoccupied with initial schooling.

The reform of education and training systems in the perspective of lifelong learning implies a huge agenda for educational research and development. The need for a sound knowledge base for educational reform has never been greater, or more urgent. There can be no doubt that the imperative of developing lifelong learning places a heavy burden and a new responsibility on the educational research community.

The Ministers' statement quoted in the opening paragraph may be taken as an indication that the current organisation of educational research is no longer suited to the needs of the evolving knowledge-based economy. Educational research is expected to help establish a common knowledge base. This repository of knowledge and insights should offer a basis for making decisions about the future directions of reform and thus also about future research agendas. The knowledge base for education should contain a repository of synthesised knowledge on which policy-makers and practitioners can draw.

While educational researchers have been highly successful in producing new knowledge and insights, they have been much less successful in synthesising this knowledge in light of the need for application and action. Educational researchers tend to take a positive view of the development of their field and of their own accomplishments. But policy-makers and practitioners often take a different and more critical view. From their vantage point, the knowledge base produced by educational researchers is often criticised for being too fragmented, too politicized, too irrelevant, and too distant from practice.

The condition of educational R&D

Several problems believed to beset educational research are identified above. These problems are of course not new; they have been mentioned time and time again, at least since the mid-1970s. However, by the late 1980s, the widespread perception that educational R&D was facing a 'crisis of confidence' motivated several OECD governments, but also groups of concerned academics, to set up committees of enquiry into the condition of educational R&D (Nuttall, 1994). National reviews were conducted in countries such as Australia (1992), Germany (1991), Sweden (1993), Switzerland (1988; 1993), and the United States (Atkinson and Jackson, 1992). These reviews and the accompanying critical essays (e.g., Gage, 1991; Kaestle, 1993) identified a number of issues that appear to be shared by many OECD countries:

i) *Fragmentation* — political agents, policy-makers, practitioners and educational researchers often operate at a long distance from each other. Educational researchers are moreover divided in their views on many important issues. The result is fragmentation, incoherence and often also politicization;

ii) *Irrelevance* — in some countries the relatively low rate of public funding per educational researcher employed in the university sector is seen as evidence that the work these researchers do is irrelevant from the point of view of other important constituencies such as the government, the higher education sector, and tie practitioners;

iii) *Low quality* — it is often claimed by critics that much educational research, both that of a qualitative and quantitative type, is of poor quality and cannot stand up to scholarly scrutiny or the conventional requirements of validity and reliability. Part of the problem is that the resources are spread very thinly and without much advance planning and co-ordination;

iv) *Low efficiency* — crude outcome indicators give a disturbing picture of low productivity in educational research in some, mainly European OECD countries; for example, the ratio of university professors and other academic staff in education to doctoral students who successfully and within a reasonable time submit dissertations is low, while academic output in terms of scholarly publications is also often seen as falling behind expectation;

v) *Low utility* — there is a long-standing perception that the findings of educational research have limited applicability in policy and practice, not only because much research is seen as irrelevant, as was mentioned above, but because the results are poorly disseminated to other constituencies, using modes of communication that do not lend themselves to practical consideration.

The background to the crisis

During the 1950s and 1960s there was, in some OECD countries, a firm belief in what social research could do in providing the scientific and pragmatic basis for tie solving of concrete problems arising in nation-state building. Social research was expected to produce valid knowledge that could be used in the framing of better public and educational policies. There were, at that time, high expectations about the capacity of research to produce facts and insights that could elucidate the policy implications of broad changes in the relationships between education, the labour market and tie economy. But this period of high expectations did not last.

A feeling of disenchantment with what educational researchers had produced began to be felt in the early 1970s. Critics noted that an unambiguous relationship between research, development and application in practice was often lacking. Attention was also drawn to the lack of a direct, linear relationship between educational research and policy-making. The widespread belief in the linear R&D model involved a fundamental misunderstanding of how educational research is carried out and how it might be communicated and made relevant to the users. This naive belief was bound to lead to trouble, because educational research seldomly yields insights that can be readily applied in reform planning or practice. The inability to deal with the implications of these issues led to frustration and debate about the purposes, methods and usefulness of educational R&D (Husén and Kogan, 1984). The outcome was a state of fragmentation and disarray, which lasted for several years.

Serious doubts about the usefulness of educational R&D led to cut backs in public R&D expenditure, especially in those countries where research had up to then received substantial support.

Germany, the United Kingdom and the United States are cases in point. Regaining lost confidence is difficult and usually takes a long time. Accordingly, the decline in the level of public funding for educational research continued and did not reach its low point until the mid or late 1980s, at around the same time when concerned policymakers and academics began to look for possible solutions to the problems that had been identified.

There have been various reactions to the crisis of confidence on the part of the 'consumers' of educational research. The general trend has been for governments to allocate research funds more sparingly, and where resources were spent, to institute or strengthen various control mechanisms that would, it was hoped, offer better assurances that high-quality and relevant products would be forthcoming. The share of research funding devoted to applied research and experimental development increased in certain countries, and competitive bidding procedures were introduced. Some countries moreover created a capacity for conducting research either within or closely connected with their own administrations, and others established research and development institutions that were fully or partly independent of the academic environments associated with the university sector.

The above developments were motivated by a desire to address the perceived shortcomings in the organisation of educational R&D. They serve as illustrations of an increased willingness to move from problem identification to action. The common diagnosis was that a multiple strategy would be needed to address the problems associated with low quality, low efficiency, and low effectiveness.

In conclusion, it may be said that the crisis of confidence in educational research has served some useful purposes. For example, it has prompted the development of qualitative research methods and provoked self-evaluation and critical reflection in the research community. It has also stimulated governments to think about the ways to make the research system more efficient and effective in contributing to the knowledge base for policymaking and educational practice. However, whether the main problems besetting educational R&D can be overcome depends to a large extent on whether the distance between the 'three communities' — the researchers policy-makers and practitioners — can be reduced.

The futures of educational research

Educational R&D is expected to contribute importantly to the building of the lifelong learning society. As was mentioned previously, this task brings major responsibilities. This is so because lifelong learning is considered both an end in itself and an element in a strategy for overcoming the structural barriers that now limit economic growth and job creation in Europe. Recognition of the strategic issues at stake for Europe, and awareness of the potential contribution that educational R&D can bring to the knowledge base for educational policy-making, has led the governments to begin to reconsider their role in the promotion of educational R&D.

In the early 1990s there are some signs that the tide may finally be turning, and that new support for educational R&D is forthcoming. There appears to have been a recent increase in public expenditure on educational R&D in Australia, Japan, and the United States. In Europe, too, there are indications that the times are changing. For example, the EU Commission, under the German presidency, recently argued the case for strengthening the European-level capacity for educational R&D. The Commission is seeking to establish a large fund to support the building of a new infrastructure for R&D in education. A reconsideration of the importance of educational R&D is currently also underway in Austria Switzerland and the Nordic countries.

Educational researchers will have to be responsive to the new tasks and challenges at hand. Equally important is that policy-makers and practitioners need to be realistic in what they expect R&D to achieve. It is possible to imagine, in the main, two scenarios for the development of educational R&D over the next years. The first may be termed the conflict scenario, and the second the collaborative scenario. These two possible futures for educational R&D are described below.

The conflict scenario

The conflict scenario paints a pessimistic picture of the future. In it, the three stakeholder groups

the researchers, policy-makers and practitioners — will each pursue their own, separate interests.

The researchers will ignore or have forgotten the lessons of the past three decades. They will engage in their academic research endeavours without considering the constraints of policy-making and the realities of educational practice. They will not accept that other stakeholders have a right, if not a duty, to influence the research agenda. On their part, the policy-makers will also ignore or have forgotten the important lessons, that the linear model of educational R&D is invalid, and that R&D cannot come up with directly applicable knowledge and simple answers for the solving of concrete problems. The third group, the practitioners, will also take little heed of the lessons from the past. They will continue in the main to be disinterested in research and development; they will not seek insight and knowledge that may help them to improve practice; and they will not turn themselves into action-oriented, reflexive practitioners.

In this scenario there will be no partnership in research, and potentially destructive conflicts will be inevitable. Doubts will arise again, and those who fund educational R&D will begin to examine the alternatives for investment. Thus the recent history of research in education will be repeated. If the three stakeholder groups do not succeed in making R&D work this time, then severe damage with long-ranging implications will be the result.

The collaborative scenario

The collaborative scenario holds more promise for the future of educational R&D than the conflict scenario described above. Co-operation and the alignment of the interests of researchers, policy-makers and practitioners are two distinguishing features. Shared interests rather than the differences among the 'three communities' provide the point of departure.

In this scenario the researchers will recognise that while their accountability is defined first and foremost in relation to the world of science, their strategic interest lies in being responsive to the questions and needs of the other groups for whom the knowledge base is of strategic interest. Acknowledgement of this principle will motivate the researchers to engage in careful collaborative analysis and joint negotiation about the priorities and the agendas for research and development. The policymakers, on their part, will know that educational research rarely offers insights that can be readily applied, and they will understand and support the notion of independent and critical scholarship. Those involved in policy development and professional practice will know that the answers to their questions do not come automatically and ready-made, but that research will yield insights that make better argumentation and better choices possible. The practitioners will realise that the knowledge base for education is not an alien and perhaps threatening artefact, but will appreciate its potential importance to them. Hence, instead of being a disinterested and sidelined party, they will be invited to play a role in the setting of agendas for disciplined enquiry.

In the collaborative scenario, therefore, the relationship between those who commission educational R&D, those who conduct it, and those who may use it, will be one of trust, negotiation and exchange, not the subordination of one group to another (Fuhrman, 1994). According to this scenario for the future of educational R&D, the key to negotiated conflict resolution is collaboration on a basis of mutual understanding and trust.

Conclusion

During the 1970s and well into the 1980s, persisting doubts about the value and usefulness of educational research led to a decline in public funding and support. Steps to address and improve the situation were launched in a number of countries in the late 1980s. These steps usually involve the building of better connections between the various constituencies, which range from scholarly groups to practitioner groups and knowledgeable persons in politics and administration. Aligning the interests of these three constituencies requires a better understanding not only of what their interests are, but also of how the research system operates, what its strengths and weaknesses are and what can or cannot be done to improve the knowledge base for educational policy and practice.

References

- Australia, National Research Council and Department of Employment, Education, and Training (1992). *Educational research in Australia*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- ATKINSON, R.C., & JACKSON, G.B. (Eds.) (1992). *Research and education reform: Roles for the Office of Educational Research and Improvement*. Washington, DC.: National Academy Press.
- Commission of the European Union (1993). *Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. White Paper, Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93.
- FUHRMAN, 5H. (1994). Uniting producers and consumers: Challenges in creating and utilizing educational research and development. In T.M. Tomlinson and A.C. Tuijnman (Eds.), *Education research and reform: An international perspective*. Washington, DC.: United States Department of Education; Government Printer.
- GAGE, N.L. (1991). The obviousness of social and educational research results. *Educational Researcher*, 20, pp. 10-16.
- Germany, Federal Ministry of Education and Research (1991). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Situationsanalyse und Dokumentation* - Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- HUSÉN, T., & KOGAN, M. (Eds.) (1984). *Educational research and policy: How do they relate?* Oxford: Pergamon Press.
- KAESTLE, C.F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 23, pp. 23-31.
- NUTTALL, D.L. (1994). Trends, issues and problems in educational R&D in selected OECD countries. In T.M. Tomlinson and A.C. Tuijnman (Eds.), *Education research and reform: An international perspective*. Washington, DC.: United States Department of Education; Government Printer.
- OECD (1992). *The OECD jobs study: Facts, analysis, strategies*. Paris: OECD.
- OECD (1992). The Ministers' communiqué (13-14 November 1990). In *High-quality education and training for all* (pp. 31-36). Paris: OECD.
- Swedish Ministry of Education and Science (1993). *Strategies for education and research, 1994. Extract from Swedish Government Bill, 1993/94:100, Appendix 9*. Stockholm: Swedish Ministry of Education and Research.
- Switzerland, Société suisse pour la recherche en éducation (1988). Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse. *Education et recherche*, 10 (numéro spécial).
- Switzerland, Swiss Science Council (1993). *Revitalising Swiss social science. Evaluation report*. Bern: Swiss Science Council.
- TUIJNMAN, A.C. (1994). Themes and questions for a study on educational research and development. In T.M. Tomlinson and A.C. Tuijnman (Eds.), *Education research and reform: An international perspective*. Washington, DC.: United States Department of Education; Government Printer.

A Investigação Educacional em Portugal

Bártolo Paiva Campos
Presidente do IIE

Neste breve estudo de caso sobre a investigação educacional em Portugal baseio-me nas comunicações apresentadas no Seminário que sobre este tema o Instituto de Inovação Educacional (IIE) e o CERI da OCDE organizaram em Lisboa, em 13 de Abril de 1994 (Fernandes & Esteves, 1995; Grilo, 1995; Correia & Stoer, 1995). Terei ainda presente o debate que as mesmas suscitaram e um artigo que eu próprio escrevi recentemente sobre a questão (Campos, 1993).

De um modo sintético serão abordadas as seguintes questões relativamente à investigação educacional em Portugal: (i) estruturas e instituições; (ii) recursos; (iii) temas e métodos; (iv) prioridades para a investigação; (v) problemas; (vi) perspectivas futuras.

Tendo em conta o enquadramento do projecto em que se situa este estudo de caso, a abordagem feita à investigação educacional em Portugal privilegiará como ponto de vista o contributo desta para a resolução dos problemas educativos, para a decisão política e a prática dos profissionais e para a promoção da qualidade da educação.

Estruturas e instituições

O desenvolvimento da investigação educacional em Portugal é recente. Só começou a tomar dimensão significativa a partir de 1974 e, sobretudo, nos últimos dez anos. Tal desenvolvimento é consequência da criação de cursos de formação de professores no ensino superior e de mestrados e doutoramentos; estes, num primeiro momento, destinaram-se a formar professores para aqueles cursos.

Actualmente, é realizada em 20 departamentos do ensino superior universitário e em 14 do ensino superior politécnico; uns e outros asseguram as componentes pedagógicas dos cursos de formação de professores (no ensino politécnico para educadores de infância e professores do 1º ao 6º grau; no ensino universitário para professores do 7º ao 12º grau) e cursos curtos de especialização em diversos domínios da educação; os departamentos universitários asseguram ainda cursos de mestrado e proporcionam a realização de doutoramentos.

Nestes departamentos existem, por vezes, estruturas próprias para a investigação, em geral chamados centros, mas em muitos casos os docentes/investigadores realizam investigação isoladamente (modalidade predominante nos departamentos do ensino superior politécnico) e há casos em que um centro integra elementos de vários departamentos de educação.

Mas a investigação em educação não se tem desenvolvido de igual modo em todos os departamentos. Se tivermos em conta alguns indicadores (número de investigadores seniores, de investigações publicadas e de alunos que terminaram o mestrado e o doutoramento) verifica-se que em apenas sete departamentos universitários o desenvolvimento é significativo.

Convém salientar que em vários departamentos de Ciências Sociais, que também se desenvolveram após 1974 (Psicologia, Sociologia e Antropologia...), se realiza investigação em educação ligada às respectivas disciplinas.

Fora das instituições do ensino superior, a investigação em educação realiza-se no Instituto de Inovação Educacional, instituto nacional de investigação para a promoção da inovação criado há poucos anos (1987) e que, como veremos, também financia a investigação realizada noutras instituições. Há também associações privadas que desenvolvem projectos de investigação, mas os seus investigadores são, na quase totalidade, os docentes/investigadores do ensino superior; no domínio da investigação, estas associações facilitam a integração no mesmo projecto de investigadores situados em diferentes departamentos.

Se tivermos em conta a investigação-acção e os projectos de inovação que se têm vindo a desenvolver nas escolas, é necessário referir as escolas do ensino básico e secundário que também podem ser consideradas instituições de investigação; em muitos casos, no entanto, tais iniciativas são realizadas em colaboração com os departamentos do ensino superior.

Recursos

Recursos Humanos. Como a investigação em educação está intimamente ligada ao ensino das disciplinas educacionais, os investigadores são, portanto, os docentes dos diferentes cursos referidos ou os alunos de mestrado e de doutoramento. Os docentes do ensino básico e secundário, quando realizam investigação fazem-no, na maior parte dos casos, no quadro de mestrados doutoramento e cursos de especialização. Os projectos de investigação dos departamentos do ensino superior também associam, por vezes, docentes dos ensinos básico e secundário.

A maioria dos primeiros docentes/investigadores (mais de uma centena) no domínio da educação fizeram a sua formação no estrangeiro: Bélgica, França, Suíça, Quebec, Inglaterra e Estados Unidos da América...

Os investigadores e docentes de educação estão organizados numa associação (Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação), criada em 1990, que conta actualmente com cerca de 700 membros. Saliente-se que basta ser professor no domínio das disciplinas educacionais para ser membro da associação.

Recursos Materiais. As despesas com instalações, equipamento e pessoal investigador são asseguradas pelas instituições do ensino superior, que de facto são instituições de ensino e de investigação, não sendo fácil separar as despesas com um e com outra. No que se refere a financiamentos específicos de projectos de investigação, para além do que algumas instituições do ensino superior asseguram, há que referir o que provém de instituições públicas e de instituições privadas exteriores. As instituições públicas são a Junta Nacional de Investigação Científica, que apoia a investigação em todos os domínios e o Instituto de Inovação Educacional, que apoia a investigação no domínio da educação na medida em que se centre nos problemas que esta suscita.

Entre as instituições financiadoras privadas, destaca-se a Fundação Calouste Gulbenkian, sendo ainda de referir os apoios concedidos pelas Fundações Bernard Van Leer e Aga Khan, predominantemente para projectos de investigação/acção.

Importa também aludir ao financiamento à investigação que é concedido pela JNICT e pela Fundação Gulbenkian através de bolsas para a realização de mestrados e doutoramentos. E começam a aparecer as encomendas de estudos aos departamentos do ensino superior por parte de organismos públicos. Vários são ainda os projectos financiados directamente pela União Europeia.

Temas e métodos de investigação

Se perspectivarmos a investigação educacional em sentido abrangente, isto é, englobando estudos históricos e comparativos, análises e reflexões teóricas, construção de instrumentos de observação, descrição e diagnóstico de situação, avaliação de necessidades, propostas fundamentadas de mudança, planeamento e avaliação de medidas de política educativa e de inovação pedagógica, pesquisas experimentais e quasi-experimentais ou qualitativas e estudos de investigação-acção, pode dizer-se que quase não há tema educativo que não tenha sido objecto de investigação educacional ou metodologia de investigação que não tenha sido ensaiada.

A mais parte da investigação até agora realizada tem como razão de ser a preparação das dissertações de mestrado e de doutoramento. Uma boa parte dela tem-se desenvolvido no contexto dos quadros teóricos e metodológicos das disciplinas clássicas: Filosofia, História> Psicologia, Sociologia e Administração.

De entre as questões educativas sobre as quais a investigação se tem debruçado, destacam-se o sucesso/insucesso escolar, a avaliação das aprendizagens, as didácticas de algumas disciplinas

(Ciências da Natureza, Física Química, Matemática e Línguas), a educação especial, a gestão das escolas, as relações entre escola e família, a educação para a democracia, a formação de professores, a profissão docente, a formação de professores e o recurso às novas tecnologias da informação nas aprendizagens. De referir que Portugal tem participado em vários estudos comparativos internacionais. Não é fácil determinar o número de investigações em educação realizadas no país nos últimos vinte anos. Se tivermos em conta o número de teses de mestrado e de doutoramento, verificamos que a base de dados mais completa que existe sobre a matéria (e ainda está incompleta) regista 396 mestrados e 45 doutoramentos. Se consideramos os projectos que, nos últimos sete anos, obtiveram financiamentos de instituições públicas ou privadas, consegue-se identificar quase uma centena.

Prioridades para a investigação

Se, para identificar prioridades de investigação, nos colocarmos do lado dos problemas que o desenvolvimento da educação básica e secundária em Portugal hoje levanta, podemos assumir como prioritárias as questões enunciadas por Grilo (1995): (i) modelo da nova educação básica (obrigatória) de nove anos, (ii) combate ao insucesso e abandono escolar, tendo ainda em conta as assimetrias regionais que se verificam no fenómeno; (iii) capacidade da escola para atrair e motivar os alunos, nomeadamente face a outros ambientes mais atractivos da vida moderna; (iv) relevância dos currículos e programas de escolaridade pós-obrigatória tendo em conta a empregabilidade dos jovens não só a curto prazo mas, sobretudo, a médio e longo prazo, isto é, considerando o ritmo das mudanças tecnológicas e a inerente obsolescência das formações; (v) temas transdisciplinares e aprendizagens não disciplinares; (vi) direcção e gestão das escolas; (vii) papel e estatuto do professor capaz de liderar uma escola de projecto; (viii) relação entre educação e o desenvolvimento social.

Poderíamos acrescentar mais algumas questões: (ix) avaliação dos processos e resultados da implementação das reformas e condições para a construção local de mudanças educativas (inovação); (x) reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem; (xi) desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino e recurso aos media e às novas tecnologias da informação; (xii) metodologias de auto-avaliação e desenvolvimento das escolas; (xiii) a administração escolar para além da escola; (xiv) a formação profissional; (xv) a educação dos adultos; (xvi) pedagogia universitária. E não se pode esquecer que, antes de mais, seria preciso conhecer melhor os alunos e os seus pontos de vista sobre o seu processo educativo e sobre o seu futuro.

Problemas

Vários são os aspectos problemáticos do desenvolvimento da investigação educacional em Portugal:

- a investigação em educação ainda não constitui objectivo político claro embora a educação seja proclamada questão política prioritária, a investigação neste domínio não é considerada relevante para o desenvolvimento da educação, tanto quanto é possível deduzir das políticas adoptadas;
- a investigação em educação em Portugal ainda não conseguiu fazer-se reconhecer pelos profissionais de educação, pelos decisores políticos, pelos parceiros sociais e pela opinião pública em geral;
- o organismo nacional que financia a investigação nos vários domínios científicos (JNICT) ainda não tem, relativamente à investigação em educação, uma política determinada e regular; não é domínio prioritário nem tem tratamento correspondente à importância social do sector;
- a procura da investigação por parte das várias entidades ligadas à educação e formação, quer recorrendo aos centros de ensino superior quer constituindo núcleos próprios de investigação, tem sido pouca e só agora começa a despontar;
- poucas instituições do ensino superior têm uma política deliberada de promoção da

investigação em educação: esta questão é deixada à iniciativa de cada docente sem que haja preocupação em criar condições (de tempo, de meios) para a investigação; o tempo destinado é o que resta das tarefas de docência e de gestão e o estímulo é o que resulta das exigências para progressão da carreira; a situação é mais grave nos departamentos do ensino politécnico;

- os centros de documentação dos departamentos de educação são de valor muito desigual quanto à natureza dos documentos que possuem; muitos não estão informatizados nem os respectivos documentos estão indexados de modo a facilitar a pesquisa temática; também ainda não existem meios de acesso fácil e útil para pesquisar os documentos de todos os centros a partir de cada um deles;

- a massa crítica constituída por investigadores já qualificados é ainda pequena e encontra-se dispersa, não só do ponto de vista geográfico, mas também quanto a perspectivas teóricas e metodológicas em que se situam, o que dificulta a congregação de esforços em equipas com projectos mais vastos; além disso, o tempo disponível para investir em investigação, para muitos, é reduzido e as estruturas organizativas de âmbito nacional são ainda muito frágeis;

- a investigação em educação realizada é ainda muito académica, pois destina-se na maior parte dos casos à obtenção de graus universitários (mestrado, doutoramento) ou à preparação de provas de progressão na carreira docente no ensino superior; o objectivo primeiro é a formação de docentes e de investigadores realizada individualmente;

- a investigação em educação não toma muitas vezes como ponto de partida os problemas detectados no mundo da educação nem os seus resultados aparecem relevantes para a actuação dos decisores políticos e dos profissionais de educação;

- ainda não é significativa a investigação que se centra nas escolas e em que há uma participação significativa dos professores e uma preocupação de valorização dos saberes destes e de fomento da interacção de tais saberes com os dos investigadores;

- muita da investigação realizada, uma vez que se trata de teses de mestrado e de doutoramento, tem divulgação restrita, não existindo ainda uma base de dados nacional sobre as mesmas e sobre os projectos de investigação em curso; e também não existem hábitos de diálogo, debate e discussão crítica da investigação apresentada em congressos ou publicada.

Perspectivas futuras

Podemos formular a hipótese de que os problemas que se levantam ao contributo da investigação educacional em Portugal para as decisões de política educativa e para a fecundação das concepções e práticas dos profissionais da educação são, em parte, os mesmos que se verificam nos outros países e, em parte, específicos à nossa situação de desenvolvimento social e de desenvolvimento das ciências da educação. Centrando as perspectivas futuras apenas neste último aspecto, considero que os problemas referidos estão ligados ao carácter recente do desenvolvimento da investigação educacional em Portugal mas que estão criadas condições para que nos próximos anos se assista a uma fase significativamente diferente.

De facto:

- aumentará o número de investigadores qualificados, libertos das preocupações de progressão académica e com mais disponibilidade para a investigação;

- os organismos ligados à educação recorrerão cada vez mais às instituições de investigação para a realização de estudos que orientem a sua acção;

- a competição entre instituições do ensino superior e a progressiva avaliação destas não deixará de concorrer para que se centre cada vez mais nos problemas sociais relevantes;

- o Instituto de Inovação Educacional terá uma política cada vez mais clara de apoio à investigação considerada relevante para o desenvolvimento da educação;
- o facto de começar a ser significativo o número de professores dos ensinos básico e secundário que realizaram cursos de mestrado em educação contribuirá para a investigação centrada em escolas e com a participação, em cooperação com investigadores do ensino superior, dos professores que nelas trabalham;
- o progressivo maior investimento das instituições do ensino superior na formação contínua de professores (para a qual existem substanciais fundos comunitários) levará os investigadores a melhor perceberem qual o conhecimento relevante para a prática educativa;
- a elaboração, em curso no IIE, de base de dados de mestrado e doutoramento e de projectos de investigação bem como a perspectiva, em estudo, de tornar possível a médio prazo a pesquisa temática da documentação existente em todos os centros de documentação educacional feita a partir de qualquer um deles, facilitará a interacção entre a investigação realizada e a prática dos actores da educação a acontecer por ocasião da formação inicial e contínua dos professores ou por ocasião do desenvolvimento de projectos nas escolas.

Referências bibliográficas

- CAMPOS, B. P. (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-28.
- FERNANDES, R. & ESTEVES, M. (1995). Estrutura e recursos da investigação educacional. In Bártolo Campos (org.), *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE.
- GRILO, M. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In Bártolo Campos (org.), *Investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CORREIA, J. & STOER, E. (1995). Investigação em educação em Portugal: Esboço de uma análise crítica. In Bártolo Campos (org.), *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE