

ANO 40-2, 2006

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de
pedagogia

TEORIA DA EDUCAÇÃO
I I - MODOS DE FAZER E PENSAR HOJE

Epílogo

João Boavida¹ & Ángel García del Dujo²

1. Os trabalhos destes dois números temáticos da *Revista Portuguesa de Pedagogia* sobre *Teoria da Educação - Modos de pensar e fazer*, (1º volume) e *modos de fazer e pensar*, (2º volume), constituem, só por si, um facto notável e para nós motivo de satisfação. Pelo número de participantes que conseguimos congregar – quarenta e três assinando vinte e um trabalhos, individuais e em grupo, pelas universidades que representam, vinte e duas universidades desta notável realidade cultural que é a Península Ibérica, e pela oportunidade e importância desta temática, no contexto de uma problemática educativa cada vez mais determinante. E que continua a confrontar-se com os inúmeros problemas que resultam da sua matriz, já de si complexa, mas que a nossa época tem acrescentado, e pela multiplicidade das perspectivas e de contribuições modernas que ainda não conseguiu assimilar convenientemente nem articular de modo tão coerente como seria desejável.

Pensamos ser esta obra um contributo concreto para enriquecer a problemática e a analítica de que a educação necessita. Em primeiro lugar, porque são tratadas a um nível de exigência coerentes com a própria natureza da educação, em segundo, porque ao abordá-la sob múltiplos pontos de vista, enriquece-se a educação com todas essas perspectivas; e em terceiro porque, deixando sempre em aberto toda a riqueza potencial que ela encerra, sempre estes trabalhos nos sugerem orientações para uma convergência de pontos de vista, sempre transitória, é certo, mas sempre possível, em qualquer caso surgindo sempre como um apelo irresistível em toda a problemática educativa.

Manifestam-se, com efeito, nestes modos de fazer e de pensar a teoria da educação, muitas das concepções que o pensar sobre a educação produz e com que a educação se confronta. E que, de resto, constituem a sua extraordinária riqueza, aos olhos dos que têm sensibilidade para a compreender em toda a sua complexidade, sendo, por outro lado, todas estas perspectivas uma das suas grandes fragilidades, face a todos os que têm tendência para simplificar o que é, por natureza, difícil e a superficializar o que é profundo.

2. A variedade de concepções em confronto é, por outro lado, de duas ordens. Em primeiro lugar, reflecte os muitos planos que atravessam o campo da educação, que são

1 Universidade de Coimbra

2 Universidade de Salamanca

um facto de que muitas vezes as pessoas não se apercebem, mas que não podemos negar, nem impedir, mas somente tentar compreender e coordenar. Com efeito, quer queiramos quer não, a educação é hoje atravessada e influenciada por factores políticos, económicos, ideológicos, científicos, religiosos, filosóficos, tecnológicos e mediáticos, de um modo e com uma intensidade como nunca antes foi - o que só acrescenta a complexidade e dificuldade, não só da análise dos seus problemas mas também das soluções mais adequadas para cada situação. É tudo isto sobre uma realidade sociocultural em acelerada evolução, sem, contudo, um sentido claro para essa evolução, o que multiplica, por um lado, os temas de análise teórica e a sensação de flutuação, mas, por outro, mais solicita, apesar de tudo, quadros de referência. Uns, aparentemente cada vez mais afastados e abstractos - os princípios, e outros - os fins, muito referenciados, mas habitualmente confundidos com questões de eficácia, de objectividade prática e de rentabilidade, que de algum modo os desvirtuam ou nos levam a esquecê-los. São balizas para a acção de que não se pode prescindir, e enquanto oposições resultam não só de serem originárias de diferentes áreas de investigação, mas também de traduzirem diferentes abordagens, em alguns casos de resultarem de variados percursos históricos na evolução da investigação e do estudo sobre a educação.

3. Por outro lado chegam, têm chegado às ciências da educação pessoas de variadas proveniências culturais e ideológicas, de diversas formações de base, especializações científicas e experiências profissionais das mais variadas. E com ideias diferentes de educação, formas muito particulares de a compreender, ou mesmo tendência para privilegiar uma perspectiva em desfavor de outras, igualmente válidas, mas que acabam por desvirtuar uma abordagem teórica que tem que ser simultaneamente problematizadora e abrangente, dada a complexidade que a educação apresenta nos nossos dias. Nestas condições a teoria surge, por um lado, como a única possibilidade de quem queira compreender o que se passa com a educação face ao mundo e à problemática infindável que ele coloca, e, por outro, para poder actuar com alguma clarividência, terá de o tentar através da sua especialização, da sua formação cultural e científica. A análise teórica torna-se, assim, tanto uma necessidade incontornável para que seja possível uma visão holística do fenómeno educativo, como um modo tendencialmente particular ou até específico de o abordar.

Cruzam-se, por outro lado, perspectivas a que poderemos chamar científicas, em sentido lato. As quais, à primeira vista, parecem opor-se, ou que estamos habituados a ver em oposição, mas que compete aos teóricos verificar se os factores de aparente e tradicional oposição são, de facto, opostos por razões intrínsecas, ou se essa oposição

resulta de análises menos rigorosas, perspectivas enviesadas ou deficiente informação científica. De facto, na medida em que se abordam os problemas com rigor, se analisam com a exigência e a coerência a que o pensamento filosófico obriga, e nos apoiamos em investigação científica perspectivada educativamente, vamos estando cada vez mais em condições de criar os modelos teóricos mais adequados à problemática educativa.

Muitos dos trabalhos aqui publicados revelam esta diversidade de concepções, do mesmo modo que reflectem diferentes formações e experiências, todas legítimas, mas, ao contrário do que possa parecer, não necessariamente opostas, e até com mais pontos de convergência que de divergência.

A compreensão da problemática educativa, sobretudo hoje, necessita desta multiplicidade de análises e de interpretações porque toda a visão simplista, em complexidade desta natureza, está condenada, como já vimos, a passar ao lado dos problemas, e, portanto, ao fracasso intelectual e à ineficácia. Exige-nos por isso redobrados esforços de análise para que seja possível uma superação da diversidade de perspectivas sem, todavia, as anular nem as cristalizar, mas antes como condição de as compreender, isto é, de as apreender conjuntamente na sua pluralidade. As próprias antinomias educativas, que a função de articulação permite simultaneamente superar e manter na sua tensão antinómica, são a imagem do que se pede a uma teoria sobre a educação, e do que ela é capaz em termos racionais. E o que se pede, é bom notá-lo, não resulta de um capricho teórico, como muitos apressados pensam e dizem, mas é exigido pela própria centralidade do fenómeno educativo, na realidade cultural e social de todos os agregados humanos, e face à evidência da crescente variedade e profundidade dos problemas.

4. Se considerarmos, por outro lado, os múltiplos contributos científicos susceptíveis de enriquecer, fundamentar e tornar compreensivo o processo educativo, cresce a convicção de que não nos resta outro caminho que avançar para uma teoria o mais possível abrangente e coerente, embora aberta a novos contributos e, portanto, em constante reformulação. Por isso é necessário conciliar filosofia e ciência, razão e sentimento, teoria e prática; e criar dinâmicas de interacção e modalidades de inteligibilidade mais elástica, mantendo a coerência. E mais: entender as zonas de interferência não como pontos de colisão mas como eixos de reforço e encruzilhadas reorientadoras e dinamizadoras. Muitas das focalizações que aqui ainda podem parecer contrárias, e até contraditórias, não o são necessariamente e cada vez menos o terão que ser.

A leitura dos trabalhos que constituem estes números temáticos revela, por vezes, uma certa tensão entre os pólos atrás enunciados, ou, pelo menos, uma diversidade de foca-

lizações que pode induzir-nos na ideia (aliás corrente) de oposições insuperáveis. A história colabora nesta perspectiva parecendo dar razão a algumas destas oposições. Por exemplo, a filosofia enquanto vocação tendencial e tradicionalmente sistemática vai no sentido de uma visão da educação onde uma perspectiva teórica sobre a educação que pretenda absorver, por exemplo, a biologia, as neurociências, a antropologia e a própria etnologia, não parecem ter cabimento nem articulação conveniente. Ou seja, há tradicionalmente uma perspectiva da filosofia da educação, chamada habitualmente de metafísica, mais dependente de princípios, mais vocacionada aos fins, desenvolvida a partir de abstrações sobre o homem e a vida, que se coaduna mal com uma concepção que pressupõe, por exemplo, a teoria evolucionista, ou que tem dificuldade em ver a educação sob o ponto de vista mais antropológico e cultural. Não esqueçamos, porém, que a palavra “teoria” significa etimologicamente visão perfeita e completa, contemplação, ou seja, o equivalente, em certa medida, à filosofia enquanto sistema e à sua visão acabada e sistemática. Neste sentido, e apesar das diferenças com que as palavras “filosofia” e “teoria” aqui são utilizadas, e de que são exemplo alguns trabalhos, as disciplinas *Filosofia da educação* e *Teoria da educação* podem ser postas em paralelo e as suas actividades identificadas.

Por outro lado, a própria filosofia é, hoje, contestada enquanto sistema acabado, enquanto processo racional de dedução transcendente, para ser preferencialmente vista como processo de problematização, de análise de contextos, de problemas e de discursos, em suma, de actividade crítica. Actividade que não pode obviamente dispensar, e muito menos rejeitar, os múltiplos contributos científicos de que hoje dispomos, em ordem a integrá-los necessariamente em contextos compreensivos mais largos e englobantes; e que, nestas condições, acabam muitas vezes por ser tendencialmente sistematizadores. Isto é, parece haver uma tendência para ver a filosofia da educação como movimento racional, tendencialmente dedutivo e convergente, contraposto a uma teoria da educação mais sensível aos contributos científicos e, portanto, desenvolvendo-se numa produção mais divergente. Mas isto não corresponde à natureza de cada uma delas, digamos assim, mas ao tipo de dinâmica intelectual com que se aborda a educação e aos elementos informativos de que se dispõe. Além disso, este tipo de dinâmica depende, não tanto da natureza da razão (que deduz e induz constantemente, como todos sabemos) mas sobretudo dos conceitos de educação, os quais podem partir, como se sabe, tanto do que a educação é como do que ela deve ser. E como a educação pode e deve ser as duas coisas, e não a podemos compreender sem as duas perspectivas, do ser e do dever ser, em articulação, é tão compreensivo o processo teorizador de análise, que leva ao sistema, como o inverso, o da dedução que das teorias vem até aos factos e os pretende orientar.

5. Por outro lado, ao teorizar sobre a educação e ao introduzir nela componentes científicos, não estamos de maneira nenhuma a retirar ao pensamento a dimensão filosófica que ele poderá e deverá ter. Do mesmo modo que a teoria não é obrigada, nem deverá ficar à porta do pensamento filosófico. Quem se encontra na placa giratória onde desembocam todas as contribuições que chegam à educação, ou que a educação pode solicitar, deverá tentar compreender, ou seja, reflectir, analisar, comparar, interpretar, relacionar, explicitar, conceptualizar, em suma, tem obrigação de pôr a funcionar uma capacidade intelectual multifuncional que, em última análise, é filosófica e, portanto, necessariamente teórica. A questão não é, portanto, de limites ou de zonas de influência mas de natureza do próprio acto de pensar. O pensamento filosófico sobre a educação só não tem tido componentes científicas porque estas tradicionalmente não existiam, ou eram muito débeis.

Por outro lado, não é possível pensar a teoria da educação, por muito baseada que esteja em conhecimentos científicos, sem a integrar nas problemáticas dos princípios e do fins da educação, questões tradicionalmente filosóficas, mas que estão abertas ao potencial enriquecimento proporcionado pelas informações científicas, entendidas estas na sua mais ampla concepção. Ou seja, o pensamento enquanto função não tem fronteiras e, por outro lado, as problemáticas filosóficas que os contributos científicos colocam não são matéria exclusiva dos filósofos encartados mas de todos os que pensam filosoficamente. Podem e devem ser tratados pelos que detêm os conhecimentos na sua verdadeira densidade e profundidade, e com a exigência racional que se impõe. São estes, e só estes, que o poderão fazer, e fá-lo-ão filosoficamente quando os problemas a isso obrigarem.

6. Em suma, a teoria pode funcionar numa amplitude equivalente à visão sistemático-dedutiva da filosofia; e a filosofia pode equivaler, enquanto processo, à teorização, que é a versão funcional e dinâmica da teoria, é a teoria no seu processo de constituição. Em ambos os casos temos um processo de formação que é racionalmente activo, e que leva, ou pode levar, à teoria como visão completa e final ou à filosofia como sistema. No essencial, ou seja, na função que executam, elas são identificáveis; o pensamento que teoriza é o mesmo que filosofa, competindo-nos juntar funcionalmente os materiais vindos, ou de uma área mais científica ou mais tradicionalmente filosófica e pô-los ao serviço de uma epistemologia da educação. Em ambos os casos a educação exige pensar e ser pensada e, portanto, nestas condições, e só nestas, será função intelectual e terá um pensamento próprio; sendo válidos todos os materiais que um controlo epistemologicamente fundamentado entender que deverão ser aproveitados.

Sendo assim, a centralidade educativa e a radicalidade e originalidade da sua posição e função, tanto em termos psico-afectivos como socioculturais, isto é, tanto na formação e na vida das pessoas como no funcionamento dos grupos e da sociedade, justificam e legitimam todas as modalidades teóricas usadas. É a própria consciência dos inúmeros pontos de vista que a educação proporciona que nos obriga à teorização, sendo, portanto, de algum modo já uma teorização implícita. A qual, sendo implícita, tem tendência a explicitar-se, e mais, tem necessidade de se explicitar. Ou seja, a educação, com toda a sua problemática, obriga à teorização, e esta aponta incessantemente para uma teoria, exigindo-a mesmo. Sendo assim, os modos de fazer e pensar, hoje, a teoria da educação revelam, por um lado, a riqueza das problemáticas e, por outro, a necessidade incontornável de uma teorização, de uma contínua função teorizadora, para que a compreensão não páre de se desenvolver e de se aprofundar e possibilite uma contínua aplicação às situações concretas.

7. Outra oposição que atravessa, em fundo, os textos deste número monográfico, e que resultam de problemas teóricos ainda mal resolvidos, é a que opõe pedagogia e ciências da educação. Mas, em que medida é legítimo separar estas duas áreas ou considerá-las em oposição? Ou até, como por vezes se ouve, com que base se considera ultrapassada a pedagogia, ou se consideram sem razão de ser as ciências da educação? É sabido que a palavra pedagogia é uma antiga e bela palavra que tem significado muitas coisas, desde a definição clássica de ciência da educação até a um conjunto de práticas educativas e de teorias sobre essas práticas, passando pela(s) metodologia(s) a que os professores recorrem para melhor ensinar e fazer aprender. E em termos históricos desde a função desempenhada pelo escravo, em Roma, de conduzir crianças à escola, evoluindo para a própria arte de conduzir educativamente as crianças, de as ajudar a crescer e a educar, até à designação do pedagogo como educador por excelência. Seja como for, a pedagogia é uma velha arte, a arte de educar, a qual, feita de conhecimento, experiência e bom senso, consubstanciou, durante séculos, o modo adequado de ensinar, e o ensino e a educação como um processo de inserir socialmente, de preparar para a vida, de ensinar e fazer aprender tudo o que, em cada sociedade, era considerado importante para o jovem.

Podemos dizer, pois, ao modo clássico, que ela continua a ser a ciência e a arte de ensinar e de fazer aprender. Isto não impede que se tenha criado um problema de estatuto à pedagogia, e à sua própria função, em grande parte pela introdução de informações científicas na velha arte de ensinar e educar. A antiga concepção de uma pedagogia como ciência, e para a qual podemos solicitar os nomes de Herbart e Kant, não resistiu à

introdução crescente das componentes científicas, das ciências da natureza às ciências sociais e humanas.

8. As ciências da educação representam, sob este ponto de vista, uma ruptura. Elas têm vindo a introduzir uma componente científica cada vez mais forte, numa concepção teórica onde tradicionalmente reinava o pensamento filosófico, e onde, ao nível prático, era dominante a tradição e a experiência. Elas constituem, portanto, um processo de cientificação que começa na medida em que vão surgindo as informações científicas que podem dar à educação uma base de apoio científico. A transformação da psicologia numa ciência, ou melhor, no estudo objectivo e quantitativo dos comportamentos, reorienta aquilo em que a educação se irá transformar: no estudo objectivo e cientificamente fundamentado da modificação dos comportamentos, segundo uma ideia de melhoria e em função de resultados a obter previamente definidos. Mas, como é sabido, não são só os estudos de psicologia que devemos considerar. Paralelamente, as investigações no domínio da biologia, da neurologia, da endocrinologia, entre outros, trouxeram à educação contribuições sobre os regimes de crescimento e de maturação, de normalidade e anormalidade no crescimento, que os educadores e os sistemas educativos não mais podem ignorar, sob pena de desprezarem aspectos e condicionantes absolutamente determinantes do sucesso educativo. E o mesmo se pode dizer da sociologia, ou da história, e respectivas sub-áreas, desde a gestão e a administração escolares ao estudo das educações comparadas, à oposição educação clássica / educação moderna, etc. Para não falar em domínios mais restritamente pedagógicos como o desenvolvimento curricular, as teorias do ensino e da aprendizagem, as técnicas educativas, as modalidades da avaliação, etc.

É evidente que esta ruptura “cientificista” de matriz positivista não agradou a muita gente. São ainda evidentes os desentendimentos, para não dizer pior, entre teóricos e práticos, filósofos e técnicos, professores e investigadores em educação, sem esquecer a oposição entre o senso comum e os especialistas. Nestas condições, tem alguma razão de ser a acusação de que as ciências da educação vieram provocar uma certa fragmentação num domínio onde a pedagogia garantia a unidade dos componentes e uma articulação teoria - prática. Mas quem, sem ser acusado de obscurantista, pode hoje impedir que concorram para o esclarecimento dos processos educativos e das suas condicionantes, todas as ciências que, pelo seu conteúdo e especificidade, estão em condições de o fazer? Como impedir que a educação, tanto na componente teórica como prática, absorva, e tente coordenar e aplicar, todos os conhecimentos científicos que a investigação vai disponibilizando?

De facto rompeu-se a unidade de acção e concepção que a pedagogia representava, mas, em contrapartida, aumentou e qualificou-se extraordinariamente a informação educacional disponível. E isto é um problema em aberto, que ainda não está resolvido. Compete à teoria da educação e à filosofia da educação enfrentar estas questões e resolvê-las, isto é, integrá-las e entendê-las. Não lhes é legítimo, enquanto actividades racionais, tomar posição contra, por exemplo, as ciências da educação, na base muitas vezes de argumentos sem qualquer valor nem consistência. Nem, por sua vez, às ciências da educação é legítimo ignorar a filosofia, só porque eventualmente a não compreendem, não tem fundamento científico ou porque, segundo pensam, é pura especulação. E não é legítimo porque, na verdade, a educação põe questões que não podemos evitar e que só filosoficamente se podem resolver. Do mesmo modo que não é legítimo atacar a teoria da educação, com o argumento de que, como às vezes se diz, compete à educação resolver problemas práticos, como se fosse possível separar a teoria da prática, e não fossem antes duas vertentes do mesmo problema, que se necessitam e que mutuamente se estimulam e alimentam. Ou seja, nestas questões da educação, embora seja comum encontrar, como se sabe, os argumentos mais débeis, em virtude dos factores afectivos e pessoais em que muito do sentimento se arvora em discurso racional, é indispensável, por um lado, a análise mais objectiva e o discurso racional mais firme, e, por outro, ter o maior respeito pelos contributos científicos, porque eles representam, potencialmente, um enorme acréscimo qualitativo na acção educativa. E potencialmente porque, do mesmo modo que devem ter sido obtidos por via de uma investigação educacional, com as estratégias e as metodologias adequadas, precisam de ser tratados e integrados educativamente, isto é, solicitar o trabalho do pedagogo, para além de necessitarem de ser avaliadas rigorosamente, como é óbvio.

9. É claro que há aqui um problema epistemológico, em parte por resolver, tanto do lado da pedagogia, como das ciências da educação. Os próprios pedagogos têm entrado em muitas contradições, porque uns consideram que a pedagogia não é ciência, e outros que é; uns vêem-na como ciência teórica, outros como prática; considerando-a uns como prescritiva, outros como descritiva, etc. Mas as ciências da educação ainda são vistas também, muitas vezes, segundo um ponto de vista a que poderemos chamar a mentalidade do pedagogo, o que torna mais difícil a compreensão do seu estatuto. Além disso vêem-se confrontadas com um problema epistemológico resultante da difícil conciliação entre o carácter descritivo da ciência positiva, que condicionou o seu nascimento, e o carácter normativo que se entende ainda muitas vezes ser a sua obrigação, pela sua proximidade com a função pedagógica. Há, pois, um problema epistemológico novo

posto à pedagogia, que passa pelo problema epistemológico das ciências da educação, e, inversamente, um estatuto epistemológico das ciências da educação que tem sido mais difícil de compreender por contaminação com a pedagogia, mas cujos problemas também não pode evitar.

É necessário resolver estes dois problemas conjuntamente, mas, para isso, temos que começar por tentar compreendê-los dentro do quadro de uma conflitualidade histórica, que hoje já não tem sentido, mas que parece ainda impedir a solução. A qual passa pela compreensão de que se trata de um só problema, mas com duas vertentes, de natureza distinta, que, todavia, não só se necessitam como se complementam. As primeiras contribuições científicas para a pedagogia, sobretudo da psicologia, da psicofisiologia e também dos testes e das medidas mentais, foram sendo absorvidas pela pedagogia, enquanto “ciência” da educação de carácter normativo e prático. Mas o aumento exponencial da informação, e a própria metodologia ou metodologias que iam sendo aplicadas, provocaram uma autonomização das ciências da educação enquanto domínio de investigação; mas tornando cada vez mais óbvia a necessidade de, por um lado, se utilizarem na prática educativa essas contribuições científicas, por outro, mostrando a dificuldade de o fazer, porque eram pessoas, enquadramentos, objectivos e mentalidades distintas. Daqui resultou uma cisão, de que ainda estamos a sofrer as consequências, pelo jogo de forças contrárias que se desencadeou. Sobretudo, pela natureza prescritiva da pedagogia e não prescritiva das ciências da educação, isto é, pela educação como um domínio que necessita da informação objectiva e positiva da ciência, sem poder deixar de ser, sem se negar, normativa e prescritiva.

Por outro lado, as ciências da educação começaram por ser as várias ciências de que o grupo se compunha, ou que ao conjunto achavam que podiam pertencer, isto é, antes de tudo, as ciências em si mesmas, a psicologia, a biologia, a neurologia, etc., e às quais a educação poderia ir buscar apoios. Mas a que habitualmente não recorria porque os pedagogos e os professores em geral, assentes na sua experiência, e considerando-a determinante e suficiente, ou eram relutantes a estas informações, ou utilizavam-na pontual e esporadicamente, e sobretudo sem uma visão integrada, interactiva e de conjunto. A divisão e afastamento entre as ciências da educação, que investigam a educação, e a pedagogia que ensina a ensinar mantém-se ainda, mas é óbvio que não pode manter-se por muito mais tempo, porque nem a arte de ensinar e fazer aprender pode desprezar toda a investigação que directa ou indirectamente diz respeito à educação, ou pode ser por ela utilizada com vantagem, nem as ciências da educação podem continuar a investigar sem o fazer em função do fenómeno educativo e das problemáticas concretas que de muitos modos se lhe colocam constantemente.

É pois errado pensar as ciências da educação, e a sua investigação, como um factor que tornou desnecessária ou até obsoleta a pedagogia; do mesmo modo que não tem sentido continuar a pensar que se pode actuar no campo educativo sem o extraordinário conteúdo informativo que elas já nos proporcionaram e continuam a proporcionar. Ao estudar o fenómeno educativo e, sobretudo, ao investigar sobre a educação, não o podemos fazer fora do tipo de investigação que as ciências da educação fazem, isto é, têm que pensar-se dentro de uma dinâmica de investigação multidisciplinar, sem dúvida, mas sobretudo e necessariamente interdisciplinar e co-disciplinar, determinada e orientada pela problemática educativa, donde se partiu, em ordem ao esclarecimento de natureza educativa que se quer obter e tendo em conta a acção educativa que se quer concretizar.

Mas também não podemos desligar a investigação em ciências da educação dos problemas que a educação coloca; isto é, não podemos pensá-las fora de uma concepção necessariamente mais abstracta e mais abrangente, já nos domínios da teoria e da filosofia. Ou seja, não só teremos que pensar na educação que é susceptível de ser investigada pelas ciências empíricas e em termos quantitativos, mas também em toda a contribuição das ciências humanas e sociais e da investigação qualitativa, e ainda, necessariamente, da abordagem teórica que os grandes problemas educativos sempre colocaram e irão continuar a colocar.

É óbvio que toda esta informação deve ser posta ao serviço da pedagogia, mas não só. A pedagogia trata de problemas de aplicação e de adaptação às situações concretas de ensino, os quais colocam, por sua vez, problemas de uma natureza específica sobre os quais também se pode e deve teorizar. Porque se, por um lado, não basta investigar a educação para se ser pedagogo, por outro lado o fenómeno educativo é muito mais vasto que o âmbito da pedagogia tradicional lhe tem determinado. Certamente que também se colocam muitos problemas pedagógicos no âmbito da escola não formal, mas temos que reconhecer que a investigação em educação ultrapassa em muito o campo pedagógico, e que um dos domínios da investigação educativa mais dinâmica está na esfera sociocultural e na intervenção social. De qualquer modo estamos, ainda aqui, face a problemas teóricos que não podemos nem devemos evitar.

Continuar a defender o estatuto científico da pedagogia clássica, depois do contributo de todas as ciências da educação, e a evolução da própria ciência, levanta problemas de grande dificuldade, ou mesmo insolúveis. Mas continuar a pensar na necessidade inultrapassável da pedagogia enquanto repositório de conhecimentos e de práticas, agora enriquecida com os contributos da investigação, não só é o nosso dever, como é o caminho que terá que se seguir. Ou seja, temos pela frente um trabalho enorme de investiga-

ção, de análise crítica e de pensamento formal, que não poderá deixar de ser continuado, mas é também necessário pensar estes domínios diferentes tentando dinamizá-los e compreendê-los em termos teóricos e práticos

10. A realização destes dois números temáticos da *Revista Portuguesa de Pedagogia* representa assim, simultaneamente, um ponto da situação sobre os diversos modos de teorizar sobre a educação, um conjunto variado de teorias que sobre a educação se podem fazer, hoje, e, sobretudo, é uma proposta muito clara para todos os esforços que, na educação, apontam já para uma dinâmica teórica em que todos os elementos – científicos e não científicos, representando várias famílias, proveniências e naturezas – manifestam o seu direito a existir e a contribuir para a compreensão de um fenómeno desta amplitude e importância. Estamos, pois, num ponto crucial para reconhecer a necessidade de recuperar e revalorizar conhecimentos tradicionais, mas também de aceitar investigação científica, já tão vasta e importante, e conseguir harmonizar, em teorias coerentes e práticas eficazes, estes diversos e riquíssimos elementos.

Não podemos certamente dizer que o trabalho teórico em educação começa agora, tão rica e notável é a nossa tradição neste campo, mas temos por certo tarefas muito diferentes das tradicionais a enfrentar, até porque as profundas mudanças sociais e culturais que a pós modernidade hoje nos coloca, e a enorme dificuldade educativa com que se confrontam estes novos tempos, a isso nos obriga, quer queiramos quer não.

Instruções para colaboração

1. Os originais submetidos para publicação deverão ser dactilografados num processador de texto (Microsoft Word, de preferência). Os autores deverão entregar, juntamente com o ficheiro informático, um exemplar impresso do artigo, cuja extensão não deverá ultrapassar as 25 páginas, em formato A4, dactilografadas a dois espaços.

2. Os subtítulos dos artigos devem obedecer a uma numeração hierárquica por pontos como: 1., 1.1, 1.1.1, 1.1.2...

3. Ao original serão anexadas duas folhas que incluam:

- Folha A: título do artigo; nome e enquadramento institucional do(s) autor(es); endereço completo (incluindo telefone, fax e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito;

- Folha B: resumo em português, francês e inglês (com um máximo de 150 palavras).

4. Os quadros e figuras deverão ser colocados na localização correspondente à sua referência e ordenados em numeração árabe devendo ser referidos através dessa numeração no texto do artigo, por exemplo: "...cf. figura 10..." e não: "...na figura seguinte...".

5. Quadros e figuras não podem exceder as dimensões 11 x 17 cm e devem ser entregues no ficheiro do programa em que foram editados originalmente. Essa edição deve ser preparada para impressão a preto e branco.

6. As referências bibliográficas serão integradas no texto de acordo com o sistema autor-data. Em caso de citações textuais, acrescentar-se-á o número da página. Exemplos: Piaget afirmou que "a inteligência." (1966, 247). Mas, Zazzo (1972) considera. Diversos autores (Farr & Moscovici, 1984; Lewin et al., 1944)...

7. A lista de referências bibliográficas, a incluir no final do texto, será organizada alfabeticamente e deverá obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

a) Livro

Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en psychologie*. Paris: Éditions Nathan.

b) Livro traduzido

Fuller, P. (1983). *Arte e psicanálise* (M. J. Gomes, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1980)

No corpo do artigo deve referir-se: Fuller (1980/1983)...

c) Capítulo de livro

Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 450-464). Boston: Allyn & Bacon.

d) Artigo

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.

e) Comunicação em reunião científica

Sternberg, R. J. (1997, Setembro). Successful intelligence: What is it, how can it be measured, and can it be taught? Comunicação apresentada na *4th European Conference on Psychological Assessment*, Lisboa, Portugal.

f) Dissertação não publicada

Lima, M. P. (1997). *NEO-PI-R, contextos teóricos e psicométricos: "OCEAN" ou "iceberg"?* Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

g) Referências de artigos on-line (para instruções completas, consultar <http://www.apastyle.org/electref.html>)

Kuhn, P.S. (1987). Alternative Paradigms. *Journal of Teaching*, 34 (3), 7-56. Consultado em Janeiro 2005, [Http://www.apa.org/journals/kuhn.html](http://www.apa.org/journals/kuhn.html).

Para esclarecer os casos não considerados nestes exemplos, os autores deverão consultar as normas de publicação da American Psychological Association, última versão.

8. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos respectivos autores. A Comissão de Redacção reserva-se o direito de não publicar os originais a que a Comissão Científica não atribua nível adequado, ou que não obedecem às normas acima referidas. Os originais não publicados não serão devolvidos.

9. Os originais aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita da Comissão de Redacção.