

VIII Congresso SPCE- Abril 2005
Castelo Branco

CONFERÊNCIA: *Saber educativo e culturas profissionais – contributos para uma construção - desconstrução epistemológica*
(A publicar – Actas em preparação)

Maria do Céu Roldão
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Santarém

RESUMO

A discussão epistemológica que atravessa o campo da Educação enquanto saber, merece ser retomada num tempo de controvérsia social acrescida acerca da valia de tal tipo de saber, e quando, no interior da própria comunidade científica e profissional, se confrontam e debatem visões diversas sobre a sua natureza e quadro de pertença epistemológica.

Equaciona-se assim a especificidade e complexidade deste campo de conhecimento, procurando cruzar, de forma articulada, três níveis de análise e de construção do campo, que histórica e socialmente se vêm modificando e inter-influenciando:

- o nível da localização do *saber educativo* na acção profissional, isto é, do saber associado ao exercício da função educativa;**
- o nível de localização da produção do *saber educativo* no plano da teorização sobre a acção de educar e de ensinar, isto é a investigação e os seus referentes, no caso provenientes de múltiplas matrizes;**
- o nível da representação social sobre o *saber educativo*, indissociável da construção social e histórica que lhe deu corpo.**

É, julgamos, na confrontação analítica destas três vertentes, enquadradas nos seus contextos de produção e construção social, e portadoras de componentes marcantes, por vezes contraditórias, das *culturas* que lhes estão associadas, que procurará produzir-se e fundamentar-se algum contributo para a clarificação do

***estado da arte*, no que se refere á Educação enquanto campo epistémico em desenvolvimento.**

Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção/desconstrução epistemológica

Maria do Céu Roldão

Castelo Branco, Abril de 2005

(VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Publicação das Actas em preparação)

Início esta intervenção elegendo algumas das conflitualidades e tensões que atravessam hoje o campo das Ciências da Educação, e na desconstrução/construção das quais procurarei desenvolver a minha análise. É sabido que existem numerosos campos de ambiguidade, complexidade e controvérsia na definição epistemológica da Educação como campo e/ou objecto de saber científico e seria pretensioso e dispiciendo pretender abordá-los todos no espaço desta intervenção. Contudo, desses planos de intersecção que tornam a educação um campo de saber particularmente controverso e complexo, parece-me particularmente relevante o da relação entre os planos do saber sobre educação (Hadji,1997) a que aqui me referirei como *saber educacional*, e o do saber próprio ao exercício da educação ou saber prático (Hadji,1997) que aqui designarei como *saber educativo*.

Partindo da assunção de que o campo de conhecimento que aqui designo globalmente como Educação – quer no nível educacional quer no nível educativo – se constitui como um campo sócio-prático (de Castell, 1988), e tendo em mente a complexidade da sua afirmação epistemológica nas décadas precedentes, elegi como organizadores desta análise desconstrutiva, três campos de tensão onde se desenham perplexidades, em alguns casos configuradoras de verdadeiros paradoxos, que atravessam, na minha leitura, uma grande parte das questões com que os profissionais da educação e, nesta assembleia, sobretudo os da investigação educacional, nos confrontamos hoje, extra e intra muros da nossa comunidade científico-profissional:

O SABER EM EDUCAÇÃO- TENSÕES E PARADOXOS

1º CAMPO TENSIONAL

ENTRE A SOCIEDADE E A COMUNIDADE DA EDUCAÇÃO
- A *NEGAÇÃO* DO SABER EDUCACIONAL

A demanda social de mais e melhor educação e o saber educacional posto em causa – ou do elogio do “joosemanismo” em educação...

2º CAMPO TENSIONAL

NO INTERIOR DA COMUNIDADE DA EDUCAÇÃO
- A *DICOTOMIZAÇÃO* DE UM CAMPO DE SABER

O “saber sábio” e o “saber prático” – dois níveis, dois saberes ou um mesmo campo epistémico?

3º CAMPO TENSIONAL

ENTRE A COMUNIDADE DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL E A COMUNIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA
- A *INCOMENSURABILIDADE* DOS PARADIGMAS?

A produção bicéfala do saber em educação: *locus* investigativo – *locus* da prática profissional

Colocamos assim deliberadamente esta discussão em torno das questões do *saber* e das relações entre estes dois mundos do *saber em educação* – o que designo de *educacional*, investigativo, científico, e o *saber educativo*, supostamente prático e de natureza accional. Contribuiu para isso a circunstância de ter realizado recentemente uma revisão de literatura investigativa sobre uma temática educacional - formação em contexto e desenvolvimento profissional e identitário - de cujas conclusões emergiram muitas das questões e perplexidades de que neste texto procurarei dar conta.

De facto, a grande perplexidade que essa revisão me suscitou prende-se com a marcação nítida, mesmo no plano da investigação, de dois mundos culturais não só muito diversos, ainda que ambos enquadráveis no domínio de saber e no campo de estudo de que se ocupam as “ciências da educação”, mas sobretudo quase incommunicantes – o da *comunidade da prática investigativa e formativa* (que tem o ensino superior como quadro de pertença) e o da *comunidade de prática da docência*.(que tem o ensino não superior como referente de acção). Certamente esta diferença está sobejamente identificada e de modo algum é surpreendente em si mesma. Mas já me parece justificado o meu acréscimo de surpresa pela verificação da segmentação e até, em alguns aspectos, divergência de representações desses dois grupos, manifesta na investigação revista, face ao eixo que conduz esta minha reflexão – a *relação dos profissionais com o saber* dito educacional em cada uma destas duas comunidades de um mesmo mundo da educação.

É pois em torno da relação dos profissionais das ciências da educação e da educação, supostamente tributários de um saber epistemológico comum - as ciências da educação - com o saber profissional que define e legitima a sua actividade, que irei analisar algumas dessas perplexidades/paradoxos que atravessam cada um dos três campos de tensão que seleccionei, recordando que a profissão docente é, no entendimento de Andy Hargreaves, em si mesma paradoxal (Hargreaves, 2000).

1-º CAMPO TENSIONAL: ENTRE A SOCIEDADE E A COMUNIDADE DA EDUCAÇÃO

O saber educativo posto em causa: o paradoxo da demanda social de mais e melhor educação *versus* as novas versões do “joosemanismo” na educação

A prioridade à educação constitui uma das constantes mais afirmadas do discurso político internacional, manifesto em inúmeros documentos orientadores de políticas e concretizado em numerosas medidas tendentes à valorização da educação tida como factor-chave do desenvolvimento económico, político e cultural numa sociedade que cada vez mais se estrutura como *sociedade do conhecimento*. Recordo, a título apenas ilustrativo, que a União Europeia, na sequência da chamada Estratégia de Lisboa, recentemente reactivada, propõe como uma meta estratégica constituir-se como um bloco altamente competitivo no plano do conhecimento, para o que se apela a um reforço na educação, na qualificação e na investigação – reforço aliás concretizado na maioria dos países que integram a União, quaisquer que sejam as colorações políticas dos seus actuais governos.

Independentemente da discussão da própria visão da educação como um motor de desenvolvimento, ou como um capital cultural – de que aqui não nos ocupamos – a necessidade da educação, escolar e não escolar, básica e ao longo da vida, nas suas inúmeras formas/dispositivos de promoção, apropriação e construção de saber e competências, é reconhecidamente indissociável dos processos históricos em que as sociedades actuais se encontram envolvidas.

È inevitável que tais investimentos políticos e económicos na educação requeiram mais e melhor conhecimento educacional, produzido pela investigação, e mobilizado pelas administrações políticas dos sistemas formais de educação, tanto como dos dispositivos não formais de educação que se impõem num mundo cada vez mais complexo, para garantir sustentação, estudo e avaliação de processos de melhoria da prática da educação, dentro e fora da estrutura escolar. Assim sucedeu e sucede em países que se destacaram na actualização com sucesso do seu sistema educativo – como o caso da Finlândia, sempre citada pelos notáveis e cientificamente bem sustentados bons processos e bons resultados reais do seu sistema de ensino. Ou nos processos de reorganização curricular e movimentos ligados ao “school improvement” (Hopkins,

2001) desenvolvidos em diversos países nos anos 90, da Noruega ao Reino Unido, com abordagens controversas e até opostas, mas sem dispensar em nenhum dos casos, o investimento e mobilização de conhecimento educacional, naturalmente seleccionado e utilizado de acordo com os propósitos políticos pretendidos. O próprio sistema educativo americano, ainda que no quadro da administração Bush, continua a investir milhões em programas de investigação educacional para, embora raramente da melhor maneira, tentar a todo o custo subir a fasquia dos *standards* tidos como necessários à alta competição em que o país se revê e a administração se investe. Quero com isto dizer que, ainda que o reconhecimento social do conhecimento educacional seja sujeito a oscilações pendulares que são conhecidas, não é pensável, no mundo de hoje, a recusa e desvalorização do saber educacional e da investigação que o produz em contextos de países desenvolvidos, ainda que se continue a discutir por muito tempo o estatuto epistemológico e a natureza deste saber – mas não a sua necessidade.

Mas tudo isto se configura de forma um tanto diferente em Portugal. Uma opinião pública influente considera, e os *media* abundantemente e reiteradamente a reforçam, que os problemas da educação em Portugal se devem à perigosa e perniciosa influência de uma espécie de bando de malfeitores, pseudo-cientistas ditos pedagogos, que têm lançado o caos no sistema e conduzido à decadência da educação – decadência face a não sabemos que El Dorado, perdido talvez nas brumas do obscurantismo do Estado Novo cujos moldes de educação faziam, ao tempo, a vergonha do país nos fóruns internacionais. E esta ideia de senso comum, viciada em todos os seus pressupostos, não é apenas expressa na opinião pública menos esclarecida ou nos quadrantes mais conservadores da sociedade. É possível, e para mim surpreendente, encontrar comentários críticos deste tipo em comentadores que me merecem respeito intelectual e profissional, por exemplo face à ideia, supostamente divulgada pelos pedagogos, de que o esforço é inútil para aprender, ou críticas à ideia nefasta, também supostamente oriunda desta mesma orientação pedagógica às ciências da educação atribuída, de que os saberes e competências “substituiriam” o conhecimento...Entre tantas outras afirmações verdadeiramente surpreendentes.

Também muitos de nós, nesta comunidade de cientistas da educação, somos críticos, ou talvez os mais críticos, face a desacertos conceptuais e práticos que existem na realidade das escolas. E certamente lamentamos que se divulguem, justamente por escassez – e

não por excesso ou predomínio - de conhecimento educacional, processos de facilitismo gratuito e modos de ensino menos sustentado em rigor e qualidade, na prática e na cultura de muitas escolas e professores, largamente tributária justamente da pobre tradição de ensino do país; ou que conceitos relevantes no campo da educação, e debatidos hoje em fóruns internacionais da maior relevância e reconhecimento, como por exemplo, o debate em torno do conceito de *competência*, novamente por ausência ou insuficiência de conhecimento educacional sólido, seja muitas vezes desvirtuado na sua apropriação simplificada pelo senso comum dos professores e do público em geral. Tal apropriação deturpada ocorre aliás igualmente em outros universos de conhecimento e prática social, como a medicina, ou a sociologia, ou tantos outros, onde o desvirtuamento de conceitos homólogos destes também ocorre, mas a aceitação social e reconhecida da especificidade do saber próprio nesses domínios já garante uma maior moderação do discurso do senso comum que, no que respeita à educação, é totalmente intrusivo.

No caso da Educação, o processo de construção epistemológica do campo da educação em Portugal apresenta-se de facto, historicamente, ainda numa fase menos avançada de definição epistemológica. Mas, ainda assim, não esperaríamos que a leitura desses fenómenos complexos fosse tão simplificada na visão de intelectuais e investigadores respeitados que lidam diariamente com a complexidade nos seus próprios campos. Desconheço o que conhecem os autores e comentadores em causa sobre o pensamento pedagógico e o conhecimento educacional que atacam - mas sou levada a recear que laborem em alguma desinformação, por muito que alguns deles me mereçam, como pessoas e intelectuais de outros ramos, o maior respeito.

António Nóvoa escreveu na revista *Inovação* publicada *in memoriam* de Rui Grácio, em 2001 um texto notável a este respeito – *Eu pedagogo me confesso - diálogos com Rui Grácio* – para o qual remeto e que todos certamente conhecem. Também eu, pedagoga, aqui me assumo como profissional desse saber educacional mal amado, e mais, afirmo a recusa frontal do obscurantismo científico educacional. Recuso nomeadamente a ideia, que parece generalizar-se, de que o conhecimento educacional não só não faz falta como é prejudicial - como se, na educação como em qualquer domínio da vida social, da falta de conhecimento, da não produção de saber, de uma espécie de retoma da ideia sinistra de “morte à cultura” catapultada para o campo do saber educacional, pudesse resultar

algum efeito benéfico para a qualidade da educação que constitui o desiderato maior de todos nós, e da qual depende em muito a sobrevivência e o desenvolvimento, em condições aceitáveis de bem-estar e qualidade social e cultural, da nossa sociedade presente e futura.

Existem em Portugal evidências do que poderíamos caracterizar, numa perspectiva de análise histórica, como sintomas de um processo social marcado durante muitas décadas por características de *subdesenvolvimento educacional* da sociedade portuguesa, largamente explicável à luz da sua história social e política recente, nomeadamente ao longo do século XX. (Roldão, 2003). Situo nesse quadro explicativo também estes indicadores de divórcio da sociedade e da educação, nunca no nosso passado vivida como uma valia social, económica e construtora de cidadania, mas antes associada à supremacia das elites e à manutenção de estádios de sub-educação para a generalidade da população. Faz toda a diferença, e não é por isso comparável, a situação de uma Suécia que no início do século XX tinha a sua população praticamente alfabetizada, e a situação portuguesa de mais de 70% de analfabetos na mesma época e até bem tarde no desenrolar do século. Surpreende, sim, que a *intelligentsia* seja insensível a esta realidade.

A pertença da educação à sociedade e as relações de reconhecimento e valorização do saber educacional que se estabelecem ou não, reflectem inevitavelmente esta espessura da história que transportamos. O olhar social sobre a educação continua a manifestar, assim, uma distância, e mesmo uma hostilidade, face ao desenvolvimento de um saber educacional específico, traduzido nesta persistente defesa do descartar do *input* de conhecimento educacional como supérfluo em favor da manutenção de um estado pré-científico de espontaneísmo do acto de educar, regulado no máximo por bom senso e sólido saber exclusivamente confinado aos campos de conteúdos científicos que integram o currículo escolar – o célebre e escolástico “ensino porque sei” de que Albano Estrela falava na oração de sapiência que proferiu em 1998 na Universidade de Lisboa. Tal concepção deixaria por certo estupefactos os responsáveis, universitários e investigadores de contextos educacionais mais desenvolvidos, como uma Finlândia, ou de instituições académicas centenárias e universalmente respeitadas como uma School of Education de Harvard, ou um Institute of Education de Londres, decerto não suspeitos de destruírem a educação dos respectivos países.

Porque me interessou trazer aqui esta questão, no quadro de uma abordagem epistemológica? Porque ela traduz o primeiro e mais grave dos paradoxos no que à Educação e às Ciências da Educação diz respeito no contexto português: a proclamação social e política da necessidade de melhorar a educação (que totalmente subscrevo) e a representação social, alargada a sectores intelectuais responsáveis, da educação e do professor como uma espécie de João Semana da educação, portador de bom senso, saber prático, utilizador de bons manuais devidamente fiscalizados (os conhecidos materiais “à prova de professor”), sabedor dos conteúdos a debitar, e detentor de qualidades de natureza pessoal que garantam um bom desempenho. Ocorre-me, por analogia, e ressaltando naturalmente todas as diferenças, a argumentação de Carneiro Pacheco sobre os perigos de saber demais, no decreto que reduziu, nos anos 40 do século XX, a escolaridade de 4 para 3 anos, ou mesmo a ideia querida ao Estado Novo, de que qualquer pessoa, bem formada, patriota e com um pouco de instrução, poderia ser professor, e portanto ensinar e educar (Abreu e Roldão, 1989).

Não me parece possível falar em desenvolvimento e qualidade do sistema educativo, ainda mais em contexto europeu, neste quadro de subdesenvolvimento educacional, expresso na recusa ou negação da valia do saber educacional. Foi já contra esta paroquial miopia que a Reforma Veiga Simão, no final dos anos 60 do século XX, se posicionou. Tal reforma, ao tempo portadora de um forte impulso de mudança, modernização e qualidade, e fruto aliás, como é sabido, de pressões internacionais para romper com a pré-história educacional em que então mergulhava o sistema educativo em Portugal, procurou reagir ainda antes do 25 de Abril contra esta pequenez do olhar do Portugal de então para a valia da educação e a necessidade do saber que a sustenta – pela introdução no sistema de pressupostos de saber específico e cientificidade indispensáveis a qualquer processo de desenvolvimento educacional sustentado.

Passaram mais de 30 anos – por isso me parece paradoxal e significativa de um grande atraso a retórica *anti-conhecimento educacional*. Por muitos usos e abusos que possam decorrer da apropriação ou entendimento desviado de conceitos teóricos numa classe profissional historicamente limitada exactamente pela retórica e pelo conformismo burocrático caracterizadores do sistema, tal não explica, e muito menos legítima, esta

paradoxal contradição entre o desejo proclamado do desenvolvimento da educação e a vontade de banimento de quem quer que produza saber nesse domínio.

Um certo tipo de conotação política atribuída aos cientistas da educação constitui ainda um outro sintoma desta disfuncionalidade ou imaturidade da sociedade portuguesa na sua relação com a educação. Parece ignorar-se, na opinião pública, que coexistem, no campo das Ciências da Educação, e nas grandes universidades de todo o mundo desenvolvido, linhas teóricas conservadoras radicais tal como linhas de teoria crítica e pós-crítica extremadas, filosofias de natureza técnico-utilitária e teorias orientadas para a intervenção social militante, teorias autoritárias e concepções de educação emancipadora, modelos orientados para a excelência ou privilegiando a integração social, e tantas outras visões – como é próprio de qualquer campo epistemológico, mais ainda se, como é o caso, se tratar de um campo de saber com implicações sociais evidentes. Todas as críticas que circulam entre nós apontam, contudo, com alguma simplificação que a desinformação pode explicar, para uma mancha global das ditas Ciências da Educação como portadoras e supostamente militantes de uma mesma ideologia, nunca explicitamente caracterizada ou documentada, tida como perigosamente subversiva da manutenção da ordem tradicional que se supunha estabelecida – e tragicamente perdida - na educação em Portugal... Apetece-me perguntar: Qual ordem?... De que educação e de que país estarão a falar?

2º CAMPO TENSIONAL: NO INTERIOR DA COMUNIDADE DA EDUCAÇÃO - A DICOTOMIZAÇÃO DO CAMPO DE SABER

O saber sábio e o saber prático – dois níveis, dois saberes ou um mesmo campo epistémico?

Parte da possível explicação do primeiro paradoxo pode relacionar-se com as tensões que atravessam o campo epistémico da educação no processo da sua construção como saber científico socialmente legitimado, qualquer que seja a posição que se considere face à sua natureza. Esta tensão envolve, entre outras, duas linhas nucleares que têm acompanhado o debate epistemológico: (1) a natureza do saber educacional e a sua relação com outros campos científicos, e (2) a relação entre o saber que se produz sobre

a educação (aqui designado de *educacional*) e o saber que se mobiliza na acção educativa (aqui designado de *educativo*)

Toda a emergência e percurso histórico do que designamos, neste contexto, por *ciências da educação*, emerge e reinveste-se nas questões suscitadas pela prática de educar e ensinar, e pela necessidade de a explicar/interpretar, ou questionar/teorizar. Veja-se ainda que a produção investigativa em educação, nas instituições de ensino superior onde é produzida, se orienta e sustenta das práticas educativas como objecto de estudo e é largamente subsidiária da própria formação dos agentes da acção educativa - os professores. Como sublinhava em 1997 Adalberto Dias de Carvalho, “na verdade, de uma forma ou de outra, as construções científicas, para serem aceites, têm de ser legíveis aos olhos dos seus destinatários que são, afinal, os seus utilizadores. No caso concreto da educação, o edifício científico tem como principais locatários os professores e, de uma maneira geral, através deles, os processos educativos” (Carvalho, 1987: 3) Também Albano Estrela, discutindo em 1998 na oração de sapiência já atrás referida, intitulada “O tempo e o lugar das ciências da educação”, assinalava a “dificuldade de distinguir no campo educativo, os saberes científicos da sua imediata aplicabilidade” (Estrela, 1988:11) De facto o problema epistemológico do saber educacional – como de outros saberes passíveis de enquadramento na noção já referida de socio-práticos (de Castel, 1988), como o saber médico, por exemplo - reside largamente nessa natureza necessariamente híbrida e mobilizadora de uma rede complexa de interacções que dificulta, quer a distinção, quer a relação entre o que, noutros domínios do conhecimento, costumamos designar por *savoir savant e savoir pratique* (Charlot, 1997).

O saber *educacional*, fruto da investigação sobre e em educação, é indissociável do saber associado à própria acção de educar – *educativo* – ainda que não sejam sobreponíveis nem indiscriminados estes dois modos do saber. Ou seja o campo da produção investigativa de saber e de produção/uso praxiológico de saber estão interligados de maneiras tão imbricadas que não permitem que se defina, neste domínio, um campo teórico e um campo prático claramente separáveis. A própria emergência da *investigação-acção* como metodologia eficaz de produção de conhecimento - simultaneamente *educacional* e *educativo* - ilustra bem esta valência (Lopes da Silva, 1998).

A este respeito assinala Charles Hadji (1997) a coexistência de dois discursos, que ambos designa de *teóricos*, nos dois campos *práticos* da educação de que decorre, na sua análise, a leitura de um só campo teórico, mas integrador de dois modelos de inteligibilidade a que faz corresponder duas lógicas de validação diversas no que à investigação diz respeito. (Hadji, 1997:34-35)

As perspectivas articuladas em torno da chamada *epistemologia da prática* (Schön, 1987; Alarcão, 1989, 2001; Sá-Chaves e Alarcão, 2000) que, recordamos, foram teorizadas inicialmente por Donald Schön em relação ao processo de construção de saber em vários campos de prática profissional (músicos, arquitectos) e não apenas aos da prática docente, reforçam e sublinham esta indissociabilidade dos dois modelos de inteligibilidade, retomando a análise de Charles Hadji. Esta linha de análise do modo de construção do conhecimento pela mediação da reflexão na, sobre, e após a acção (Schon, 1987, Grimett, 1990) teorizando uma concepção de construção de conhecimento educacional que se suporta exactamente na teorização/ análise/interpretação/ reinvestimento do saber produzido *sobre e na* acção dita prática, introduz de novo esta questão.

Onde começa e o que separa o saber teórico do saber prático quando se trata de educação? No plano interpretativo (propriamente “teórico”) a *praxis* educativa enquanto tal constitui-se na própria matéria do saber educacional que se produz. São assim sobretudo as lógicas, modos e níveis de inteligibilidade, de questionamento, de discursividade, articulação e comunicação que distinguem o que aqui designei de *saber educacional* (que se poderia dizer teórico, aquele que é produto de investigação) do saber *educativo* (que poderemos aproximar de prático, accional) e não exactamente a natureza do saber, que em ambos os planos se configura como um saber *teórico-sócio-prático*, necessariamente contextualizado e referenciado a uma multiplicidade de sistemas de significados.

Num tempo de ruptura epistemológica em que o, ou os, paradigmas potencialmente emergentes põem em causa as lógicas do paradigma positivista da ciência moderna, é contudo ainda a este que se referenciam grande parte destes debates, em que a própria terminologia nos atraiçoa, na busca de uma cientificidade ainda largamente tributária

dos padrões de prova, experimentação, generalização. Daí a persistente dificuldade - epistemológica - de equacionar um saber interpretativo, teorizador da praxis, interrogador de cada teorização, rigoroso, aberto à falsificabilidade popperiana e contudo sustentado, validável, transmissível, requestionável...e ainda mobilizável e reconstruído na acção.

Porventura campos como o da Educação, pela sua acentuada complexidade e diversidade, estão entre os mais promissores para a construção destes novos contornos paradigmáticos, na medida em que o campo de estudo é, *ab definitio*, irreduzível a uma lógica de racionalidade técnica e a pressupostos de ciência pura/ ciência aplicada ou a perspectivas de generalização ou normatividade. Não se dispensa contudo, qualquer que seja o rumo histórico-epistemológico da Educação de que todos, neste fórum, somos actores/autores, o rigor dos procedimentos interpretativos e analíticos, a clarificação das questões investigativas propriamente educacionais que se colocam á produção de conhecimento no campo, e a consciência do carácter socialmente construído e praxiologicamente vivido deste saber.

“Tudo isto faz com que, dentro da ciência da educação, não haja uma teoria da educação única mas antes tantas quanto os projectos em confronto: o objecto da ciência da educação é assim definido não só pela dialéctica de um projecto mas também pelas dialécticas dos vários projectos e pela dialéctica dos projectos que lhe dá a unidade complexa e dinâmica”(Carvalho, 1985:302). Reconduz-nos Adalberto Dias de Carvalho à outra tensão que atravessa o campo da Educação, esta interna à comunidade das Ciências da Educação – pluralidade ou unidade? Pluralidade ou competição de campos? Pluralidade ou pluralismo? Este é um debate, que não é naturalmente possível desenvolver aqui em profundidade, optando-se pelo destaque de alguns aspectos particulares que configuram, a nosso ver, algumas das principais tensões que o atravessam

A oposição que marca a história deste campo de saber centrou-se largamente na dicotomia Educação /Ciências da Educação, na busca dos requisitos que constroem, na história do conhecimento humano, a afirmação epistemológica de um campo novo de conhecimento enquadrável no universo científico: a clarificação do campo de

questionamento, a identificação do objecto e a operacionalização de uma metodologia própria e credível.

No entanto essa dicotomia mais ampla envolve em cada um dos termos da oposição, o confronto de diversas visões mais específicas:

- uma ciência da educação como ambicionava Piaget, unificada, “disciplina imparcial e objectiva cuja autoridade impor os princípios” (Piaget, 1969, 12-16)? a quase ciência exacta?
- um conjunto de ciências sociais que se ocupam da educação, entre outros objectos de estudo? O padrão francófono das Ciências da Educação, largamente influenciado pela sociologia nos anos 60?
- um conjunto de saberes específicos, internos ao campo da educação que se vêm afirmando (Desenvolvimento Curricular, Administração Educacional, Didáctica, Avaliação Educacional,)?
- uma ciência da educação, na óptica de Adalberto Dias de Carvalho, entendida como uma ciência humana entre outras, de natureza transdisciplinar que agregaria a si o que ele designa como as ciências auxiliares da ciência da educação, e que teria como método o que este autor designa como “método integrativo” (Carvalho, 1988)?
- Ou – e esta é a perspectiva com que pessoalmente mais me identifico - ama ciência ou campo científico em construção – Educação – definido epistemologicamente pela natureza educacional das suas questões, mobilizador de outros campos para a clarificação dessas questões, e praticando metodologias e conceptualizações não apenas importadas das Ciências Sociais, mas cada vez mais específicas face à natureza do campo epistemológico, que assim se irá consolidando e unificando transversalmente as suas múltiplas vertentes?

O jogo dialéctico que vem acompanhando a evolução do debate entre estas concepções e interagindo com os seus respectivos processos de construção social e afirmação de poder, organizam-se essencialmente em torno de duas grandes questões centrais que certamente irão continuar como eixos do debate futuro: (1) a subsidiariedade ou a autonomia da educação enquanto campo epistemológico, relativamente a outros campos científicos, e (2) a unidade (pluri e/ou transdisciplinar) do campo epistemológico da

educação ou das ciências da educação ou a segmentação em especialidades crescentemente divorciadas entre si?

No debate destas décadas, a unidade tem sido muito assimilada à visão inicial de inspiração positivista, a ciência hegemónica que empobreceria a diversidade complexa do campo. Mas poderá construir-se unidade sem o carácter redutor dessa visão inicial, como as propostas teóricas de Adalberto Dias de Carvalho ilustram. Por outro lado o modelo plural que se associa à designação, por nós adoptada na sociedade, de Ciências da Educação, comporta, na sua origem, a dispersão referencial e a importação de linguagens e métodos, o que pode dificultar a afirmação epistemológica do campo como propriamente educacional, e gera a tendência para privilegiar conhecimento acerca das envolventes e contextos da educação e deixar na sombra a própria acção de educar e ensinar – remetida por essa via para o campo do saber praticista e técnico. Pode reduzir a educação a esse objecto de estudo que não se questiona ele próprio mas é questionado por outros campos científicos. A ênfase na especificidade de saberes intra-educacionais, mesmo na abordagem promissora da epistemologia da prática, por sua vez não dispensa o olhar interpretativo integrada e macro-analítico que as Ciências que se ocupam da educação como objecto podem construir – caso da Sociologia ou da História da Educação.

Estas algumas das questões em aberto que continuam a mapear o debate interno no campo da educação

3º CAMPO TENSIONAL

ENTRE A COMUNIDADE DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL E A COMUNIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA

A produção bicéfala do saber em educação: *locus* investigativo versus *locus* da prática profissional

A terceira tensão que atravessa o momento actual para as Ciências da Educação prende-se, na sequência da discussão anterior, com o facto de a alegada interligação do saber *educacional* e do saber *educativo*, no plano epistemológico, que se procurou brevemente documentar e justificar, não encontrar correspondência no modo de

produção, comunicação e uso desses mesmos saberes. Este é o paradoxo central, a meu ver, que vem inviabilizando persistentemente o processo de afirmação das (ou da) Ciências da Educação.

A primeira consideração que pode ser feita a este propósito respeita ao *locus* onde se produzem os saberes: a comunidade científica socialmente legitimada tem a sua sede, para a educação como para outros domínios, na universidade, ou mais genericamente nas instituições de ensino superior. No caso da Educação por duas vias: porque é aí - e quase só aí - que se produz, por via investigativa, o saber *educacional*, e porque é aí que se formam os professores, ou seja, supostamente se faz a passagem/apropriação desse saber *educacional* para a interacção com a *praxis* e a conseqüente construção do *saber educativo* dos profissionais.

E todavia...os lugares da produção destes saberes são diversos. Como diversos, quando não opostos, são os usos do saber pelos *práticos da produção de saber* educacional e pelos *práticos da acção educativa* portadores/produtores do *saber educativo*. O que na prática configura a negação da unidade epistemológica deste saber comum expresso em dois discursos de inteligibilidade (Hadji, 1997) para se configurar, de facto, como um universo dicotómico de dois saberes distintos que se opõem na sua natureza, construção e uso, e apenas aparentam aproximar-se por uma única via - a discursiva. O que em parte explica a hegemonia da retórica no plano educacional e educativo, criando a ilusão de um campo conceptual partilhado onde apenas existem, e se reproduzem por força das culturas organizacionais respectivas, dois universos independentes. Retomando de novo Adalberto Dias de Carvalho (1997: 3) “o círculo vicioso que se estabeleceu entre o discurso educacional e a *práxis* educativa acaba por redundar - como realça Hameline - numa dialéctica impregnada de retórica onde se conjugam as tramas reais e as paixões imaginantes e se revela uma notória fragilidade conceptual.”

A questão parece-me estruturar-se em três planos principais: (1) o plano da produção e comunicação do saber entre estas duas comunidades de prática produtoras dos dois saberes, educacional e educativo; (2) o plano da relação da acção prática com o saber - como é usado, como é construído, a que representação corresponde na comunidade docente, produtora do que aqui designamos por saber educativo? (3) o plano da relação - que relação se estabelece ou não entre o saber educacional e o saber educativo?

A revisão de literatura investigativa que realizámos recentemente¹, ainda não publicada, e os dados de outras revisões em outras áreas educacionais (Lopes, 2005; Rodrigues, ...; Esteves e Rodrigues, 2004) oferecem um conjunto de dados interessantes, e consistentes, relativamente a estas questões de que destacaremos apenas alguns aspectos que podem ilustrar mais uma vez a natureza contraditória, quase paradoxal, que atravessa este conjunto de interações entre o saber em educação nesytas suas duas inteligibilidades – saber educacional e saber educativo.

O saber educacional (saber sobre a educação) aparece, na investigação revista, reconhecido como essencial pelas duas comunidades. Todavia, no que respeita à identificação da sua produção e à sua mobilização na acção docente quotidiana, as divergências imediatamente emergem com nitidez. Quanto ao saber educativo, é reconhecido, valorizado e nqlguns estudo teorizado, mas as suas relações com o saber educacional são difusas ou invisíveis. Um primeiro traço caracterizador desta oposição respeita à própria natureza atribuída a estes saberes pelos actores: para os docentes, o saber educacional é visto como informativo mas não performativo, produz ganhos de conhecimento para cada indivíduo, mas influencia escassamente a sua acção. O saber de que fazem uso e face ao qual manifestam o que designam por “necessidade” (no sentido por exemplo de necessidade de formação) é da ordem do agir prático, da resolução/solução de situações, com escassa mediação de produção de saber analítico, reflexivo, e interpretativo, propriamente teorizador. O saber educativo de que as investigações dão abundante testemunho é visto como nascendo da escola e da prática, distante de qualquer referente teórico, mesmo aquele saber a que os actores se referenciam como adquirido através da formação inicial ou contínua. É de natureza accional e os actores não identificam raízes no saber educacional. Este, por sua vez, aparece apropriado como um saber valorizado, lido até como o mais valioso, mas *ao lado* do saber educativo, não o penetrando e raramente o contagiando. Este posicionamento, que muitas investigações confirmam, reflecte um conjunto de teorias implícitas dos actores que concretiza uma visão da acção educativa como exterior ao

¹ Subprojecto 2 (coord. M. C. Roldão) – Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional.: o que nos diz a investigação - integrado no Projecto *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional -Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional* (coord. Isabel Alarcão). Projecto subsidiado pelo Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), financiado pela FCT.

plano da produção de conhecimento que designam por teórico, enquanto caracterizam como prático o seu conhecimento actuante que todavia comporta teorização implícita não desconstruída (Hadji, 1997; Elbaz, 1981; Lyons, 1990).

Por sua vez, o saber educacional expresso é produzido quase exclusivamente na Universidade, mesmo quando produzido por professores do terreno envolvidos na obtenção do grau. Os investigadores analisam o saber educativo, interpretam-no, teorizam-no. Produzem conhecimento sobre a praxis, de natureza analítico-interpretativa, mas a circulação desse saber só assume visibilidade e eficácia no interior da comunidade científica universitária.

As zonas de cruzamento dos dois mundos e dos saberes que lhes correspondem ocorrem através de 3 mecanismos principais: a formação inicial, as formações pós-graduadas de professores já em exercício, e a formação dita contínua realizada por docentes da comunidade universitária e professores nas escolas (por vezes no formato *formação em contexto*, o que apresenta resultados mais promissores na construção de conhecimento). Nesses tempos e zonas de potencial cruzamento dos dois universos e tipos de saber em educação, o discurso é tomado como comum, e é plasmado pela conceptualização e pelo código do saber educacional e da investigação – saber *educacional*. Mas a penetração deste saber no quotidiano da *praxis* docente é genericamente escasso, conforme testemunho dos próprios enquanto sujeitos das investigações analisadas. Ou seja, o saber educacional não se introduz nem visibiliza significativamente na construção do *saber educativo*.

Os próprios professores autores de investigação, já bastante numerosos, que regressam às escolas, numa maioria dos casos não transportam quase nada da sua investigação para a alteração significativa das práticas docentes ou para a modificação e intervenção na escola, no plano do saber e da acção. Mantêm-se assim separados os dois *loci* de produção de conhecimento de que aqui nos ocupamos, mesmo quando existem espaços de cruzamento, aliás já muito numerosos, das duas comunidades.

Este processo vem sendo recorrentemente analisado na investigação em todo o mundo, assinalando a persistência da incomunicação entre a investigação e a melhoria da acção docente, e constitui uma tensão de fundo na questão epistemológica – que saber é este

que se produz e que, todavia, não é apropriado, mobilizado, reinvestido?

Existem contudo documentadas na investigação situações de simbiose entre estes dois modos de inteligibilidade corporizados em saberes distintos mas de um campo comum: são sempre situações em que se deu uma ruptura com o princípio das duas origens da produção de saber, e se construiu o questionamento, a teorização e a investigação, no interior de situações de prática e com a acção investigativa activa de elementos das duas comunidades trabalhando colaborativamente para a produção de um saber *educativo* produtor e alimentador do próprio saber *educacional* e vice-versa.

Se a ideia de produzir conhecimento sobre educação não pode ser lida como o uso utilitário e redutor da investigação para a melhoria da acção - o que parece ser por vezes a expectativa política e social simplista, ignorando todas as outras variáveis que intervêm no processo - também é inegável que, assumindo-se o saber educacional como indissociável do saber educativo, e dada a natureza desse mesmo saber, se vive numa persistente situação paradoxal.

O que parece ocorrer é uma estruturação completamente divergente de duas culturas organizacionais e profissionais ou semi- profissionais (Hargreaves, 1994) que persistentemente falam uma da outra, ou até uma com a outra, mas não incorporam as suas visões numa construção conjunta e articulada de saber - necessariamente construído nos planos *educativo* e *educacional*.

Avançar explicações só pode assumir-se aqui no sentido de antecipar hipóteses. Nesse sentido, parte deste processo dicotomizador tem seguramente relação com a construção histórica e social da profissão docente e (2) com a tardia emergência da produção de investigação educacional face à praxis pré-existente. As escolas e professores - de todos os níveis, ainda que com especificidades conjunturais - constituíram-se historicamente como um corpo de práticos, cuja acção, eminentemente prática, já tinha tradição quando as ciências da educação emergiram. Por outro lado, também historicamente essa actividade docente desenvolveu um tipo de relação com o saber muito complexa: o saber educativo confundiu-se durante muito tempo com o saber conteudinal de que o professor era o mediador e o divulgador. Tal como nas universidades medievais redutos únicos do saber disponível, continuou a perpetuar-se a ideia de que se ensina porque se

sabe. Só bem mais tarde o *saber sobre o como ensinar* – os saberes pedagógicos e didáticos - assumiram alguma visibilidade, ainda assim inversamente proporcional à posição do nível de ensino na hierarquia sequencial do currículo escolar, como ainda é claramente o caso na situação incompreensivelmente divergente das actuais formações de professores para os diferentes níveis de ensino.

Prisioneiros da trilogia perversa, porque lida como segmentar e aditiva, que tem caracterizado a representação do saber profissional dos professores – saberes científicos, pedagógico-didáticos e práticos – os professores estabeleceram com o “seu” saber uma relação de exterioridade: por um lado a vertente do saber educativo que é tida como importante e socialmente reconhecida é o saber conteudinal – eternizando o anacrónico “sei logo ensino”. Esse saber é externo ao grupo profissional, nunca é produzido pelo professor – ele pratica com ele uma “economia de transporte”² das áreas científicas, onde é produzido, para a apreensão pelos alunos, mediante uma passagem/transporte não qualificadora do professor, já que em nada o professor contribui para esse saber que veicula. Quanto aos saberes provenientes do campo educacional - pedagógicos, didáticos e outros - são na cultura docente vistos como saberes menores e sendo, esses sim, específicos do grupo profissional, paradoxalmente também não são produzidos no interior da classe, mas apenas formalizados simbolicamente nos rituais da formação, permanecendo largamente ausentes da cultura das escolas no seu quotidiano, em favor do saber praticista não questionado em que os professores se socializam desde o início.

Ou seja, os docentes como grupo profissional ou semi-profissional, transportam um défice de afirmação profissional exactamente pela fragilidade da sua relação com o saber definidor da actividade e consequentemente definidor do nível de profissionalidade; possuem, usam e trabalham com saberes, mas carecem de um saber próprio que os identifique e com que se identifiquem: ou vivem o saber como sinónimo dos conteúdos que ensinam, ou vivem o saber educativo na versão praticista divorciada da teorização e formalização que o saber educacional – que eles tb não produzem – oferece no campo das ciência das educação, situada num outro mundo de produção de

² Terminologia usada, no contexto da história da economia portuguesa dos descobrimentos, por Vitorino Magalhães Godinho.

saber que apenas a formação procura “ligar” mas com escasso sucesso na ruptura desta divergência paradigmática das duas culturas em presença.

Assim o saber educacional não pertence aos professores: não são eles que o produzem, não é percebido como necessário ou útil para o dia-a-dia da profissão e da escola, embora seja respeitado e apreciado como valorização pessoal. Os saberes exigidos – e valorizados - na cultura da escola parecem ser outros que se aprendem na socialização escolar exactamente, como Canário (1999), entre outros, sublinha a respeito da escola como o lugar onde se aprende a ser professor. Esses “saberes” incluem, desde o início, saber como manter o respeito, como “cativar” os alunos, como gerir a independência pessoal e a relação com os colegas, como cumprir a carga normativa, como manter os alunos atentos ou no mínimo sossegados. .. etc. . Cada um destes enunciados comporta outras tantas questões potenciais produtoras de saber educacional – mas que raramente são equacionadas: qual a natureza da relação pedagógica, o que caracteriza a mediação de saberes traduzida na actividade curricular diária, qual a natureza das relações de poder na escola e no sistema, que modos de ensinar e aprender geram apropriação/construção de conhecimento; que relações cooperativas implicam construção colectiva de conhecimento, etc.

Os alunos em situação de estágio - situação em que estive envolvida directamente nos últimos 3 anos – oferecem outro conjunto de evidências, também abundantemente identificadas na investigação, no sentido da transição entre estas duas culturas e saberes supostamente orientados para interacção mútua: a da instituição formadora e a da instituição escolar. O esforço dos supervisores em que me incluí, no sentido de estabelecer uma interacção entre o saber educacional, a praxis, a reflexão/teorização e de novo a acção, esbarra em duas situações que o dificultam: (1) não é essa a visão de que são culturalmente portadores o que leva a frequentes marcações discursivas indiciadoras da separação mental e cultural dos campos, prévia à própria socialização profissional que, entretanto, a reforça; e (2) a dificuldade sentida, por vezes compreensivelmente penosa, quando o aluno futuro professor interioriza de facto a necessidade de tal ligação e tenta articular na sua prática dois mundos e duas culturas que obedecem a lógicas diferentes – o choque torna-se permanente e muito difícil de suportar no quotidiano escolar..

È ainda e sempre a relação com o saber que está em causa – e é, julgo nessa zona de fragilidade e força, de convergência e de oposição, que importa situar o desenvolvimento futuro da acção da comunidade das ciências da educação e dos educadores e professores.

Não se trata de diabolizar ou angelizar as escolas e professores ou as instituições formadoras. De todo, é o contrário que nos move. Trata-se tão só de compreender mais profundamente para poder agir melhor. Não é possível analisar a persistência deste fenómeno de dificuldade de interpenetração e enriquecimento mútuo entre saber educacional produzido e saber educativo actuante, recorrentemente descrito e constatado, continuando a atribuir explicações causais centradas em *clichés* como a resistência à mudança, ou em obsoletos esquemas de dicotomização teoria-prática, ou em perspectivas de voluntarismo individual. Importa compreender que se trata de processos relativos a *culturas* solidamente instaladas nas organizações, na profissão e na sociedade (Hargreaves, 1994a) e não às pessoas individualmente consideradas ou à bondade das suas intenções, esforços e princípios. Estamos perante duas culturas histórica e socialmente construídas, em que os processos de identificação são fortíssimos e por isso difíceis de alterar.

No plano da acção, são as instituições de ensino superior que têm, a meu ver, um papel chave, ainda que não solitário, na iniciativa de desenvolvimento de lógicas de produção de saber e de construção de processos formativos que introduzam a ruptura com esta dualidade e invistam no trabalho por dentro da instituição onde, nas palavras de Rui canário, se aprende a ser professor – a escola.

Cabe, por outro lado, às ciências de educação, este campo de saber de que nos reclamamos e de que, no início desta intervenção afirmei não abdicar como profissional, intervir no reequacionamento desta problemática, nomeadamente em duas direcções com que concluirei:

- 1- O envolvimento crescente das escolas e professores nos processos de investigação e produção de saber educacional que a comunidade de investigadores desenvolve, e o seu reinvestimento na comunidade de professores e escolas, no sentido de que se tornem centros de produção de conhecimento;

2- A deslocação da acção formativa a que estão ligadas de uma lógica *pré-acção* para uma lógica de *construção-na-acção*, apoiando e construindo dispositivos que possibilitem o uso, a construção e reconstrução de saber pelos e com os professores, nos contextos da acção educativa que desenvolvem, teorizando-a e fazendo dela o eixo da produção de saber das duas comunidades, tornando-as assim mais inter-actantes no processo de construção de um saber que pudéssemos chamar de *educativo-educacional*, desejavelmente articulador destas duas vias de inteligibilidade da educação, saber sem o qual, reitero, não há qualidade nem melhoria.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. e ROLDÃO, M. C. (1989) A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In *O Ensino Básico em Portugal*, pp. 41- 94. Porto: Edições ASA.

ALARCÃO, I (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre, nº 21*, 46-50.

ALARCÃO, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

CANÁRIO, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In A, Moreira et al. (org) (1999) *Supervisão na Formação – Contributos Inovadores- Actas do !I Congresso Nacional de Supervisão(CD-ROM)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

CARVALHO, A.D. (1985). Das ciências da educação à ciência da educação. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XIX*, 1985.

CARVALHO, A.D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.

CARVALHO, A.D. (1997) Para uma crítica dos tabus das ciências da educação. In A. Estrela e J. Ferreira, (Org) (1997) *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*, pp.3-6. Lisboa: AFIRSE/SPCE.

DE CASTELL, S. et al. (1989). *Language, authority and Criticism: Readings on the school textbook*. London: Falmer Press.

ELBAZ, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11:1*, 43-71.

ESTRELA, A. (1998). *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Texto policopiado.

GRIMETT, P (1990). *The Nature of Reflection and Schön's Conception in Perspective*. Vancouver: University of British Columbia.

HADJI, C. (1997). De la scientificité des discours sur l' éducation. In A. Estrela e J. Ferreira, (Org) (1997) *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*, pp.33-42. Lisboa: AFIRSE/SPCE.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers Changing Times*. Ontario: OISE

HARGREAVES, D.(1994a). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education, 10 (4)*, 423-438.

HARGREAVES, D.(2000). Teaching a s a paradoxical profession. In M. Fernandes e tal. (org.) (2000), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar saberes em*

Educação – Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciência das Educação, pp. 19-34. Lisboa: Colibri e SPCE.

LOPES DA SILVA, M.I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: IIE.

LYONS, N. (1990) Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, vol.60, nº 2, May 1990, 159-179.

NÓVOA, A. (1989) . *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.

NÓVOA, A. (1991) (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2001). Eu pedagogo me confesso – diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, vol.14, nº 1-2, 7-34.

ROLDÃO, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora

SÁ-CHAVES, I. & ALARCÃO, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In Sá-Chaves, I., *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, UIDTFF.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.

STENHOUSE, L.(1991; 1ª ed. 1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata