

# Sobre as ciências da educação em Portugal

## *Nos trinta anos da AFIRSE*

António Nóvoa<sup>1</sup>

### **Iniciando...**

Agradeço o convite para falar neste Colóquio que celebra os trinta anos da presença da AIPELF/AFIRSE em Portugal. É um tempo impressionante de continuidade, que se deve, acima de tudo, aos Professores Albano Estrela e Maria Teresa Estrela.

Deixar-vos-ei alguns apontamentos soltos, que são “chamadas de atenção” mais do que uma argumentação estruturada sobre a história das ciências da educação. Nesse sentido, chamo a atenção para o acervo de textos a partir de agora disponível no site da AFIRSE Portugal. É um trabalho notável, que põe à disposição de todos uma *coleção* da maior importância para compreender a investigação em educação depois de 1988.

Do ponto de vista histórico, a minha referência principal são os trabalhos e estudos realizados por Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly que, nas últimas décadas, têm iluminado sistematicamente os percursos das ciências da educação e os seus processos de disciplinarização (ver bibliografia).

Em Portugal, há vários textos de síntese, nomeadamente a obra coordenada por Albano Estrela, *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, publicada em 2007. Mas, para esta intervenção, usei principalmente o texto que acaba de ser publicado de Norberto Ribeiro e Isabel Menezes, sobre “A investigação em educação nos últimos 30 anos: evoluções, tendências e tensões”.

Finalmente, foi de grande importância para esta reflexão a última obra coordenada por Geoff Whitty e John Furlong, *Knowledge and the study of education: an international exploration*, que apresenta um conjunto de tradições na investigação em educação, agrupadas em três grandes grupos: tradições académicas de conhecimento, tradições práticas de conhecimento e tradições integradas de conhecimento.

Estes são os trabalhos e referências que uso como “pano de fundo” para os meus apontamentos sobre as ciências da educação em Portugal.

---

<sup>1</sup> O texto reproduz a conferência proferida no dia 1 de Fevereiro de 2018, apenas se acrescentando as referências bibliográficas das citações.

## Os trinta anos da AFIRSE Portugal à luz de uma história mais longa

O estabelecimento de uma origem ou de uma data fundadora é um exercício pouco interessante. Habitualmente, refere-se a obra de Alexander Bain, *Education as a science*, de 1879, como uma das primeiras vezes em que o termo “ciência da educação” é utilizado. Anos mais tarde, François Guex escreverá: “O livro de Bain tanto se poderia chamar A ciência *na* educação como A ciência *da* educação” (1906, p. 601).

Mas, importante mesmo, é assinalar a tendência para criar, no último quartel do século XIX, cátedras de pedagogia ou de ciência da educação. No caso francês, dois dos mais conhecidos titulares destas cátedras deixam apontamentos importantes: “A pedagogia é, ao mesmo tempo, a ciência e a arte da educação; mas (...) não hesito em definir a pedagogia simplesmente como a ciência da educação” (Marion, 1887, p. 2238); “Existe uma ciência da educação, ciência prática, aplicada, que tem os seus princípios, as suas leis (...) e também tem o seu próprio nome, mesmo que por vezes hesitemos em utilizá-lo, a Pedagogia” (Compayré, 1885, p. 11).

Esta brevíssima referência histórica pretende, apenas, retirar as controvérsias sobre a investigação em educação, ou em ciências da educação, de uma lógica presentista, como se tudo fosse fruto de uma invenção dos últimos tempos, mas não é.

No caso português, há muitas maneiras de abordar a sua história recente, seja pela criação dos primeiros mestrados e licenciaturas (década de 1980), seja pela fundação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1990), seja ainda pelo estabelecimento dos primeiros centros de investigação (década de 1990).

Os colóquios e encontros da AIPELF/AFIRSE são, sem dúvida, uma das melhores entradas, por duas razões principais: desde logo, pela sua continuidade, desde 1988, fenómeno raro em iniciativas deste género; depois, pela participação que foram tendo ao longo destes trinta anos, autores e investigadores das mais diversas tendências de todas as universidades portuguesas e de muitas estrangeiras.

Basta percorrer o livro, agora lançado, com as conferências principais realizadas desde 1988, para se ter uma visão genérica dos temas que vão dominar a investigação em educação. Para além de vários autores internacionais, há doze conferências proferidas por autores portugueses sobre: questões curriculares (2); a escola como organização (2); os professores e a sua formação (3); temas pedagógicos (2); as decisões em educação (1); o trabalho e o desenvolvimento (2) (Pinhal *et al.*, 2018).

A leitura destas conferências e do conjunto das actas permite compreender bem o trabalho realizado, assim como as dificuldades, as hesitações e até as contradições

das últimas décadas. São tensões que sempre marcaram, e continuarão a marcar, o campo das ciências da educação.

De facto, na história longa e na história breve as tensões são sempre as mesmas. O meu argumento é que estas tensões são a “força”, e não a “fragilidade”, das ciências da educação.

No primeiro terço do século XX, há dois autores que marcam esta reflexão, de um e do outro lado do Atlântico: Émile Durkheim e John Dewey.

Em 1911, Émile Durkheim publica uma extensa entrada, “Pedagogia”, no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, coordenado por Ferdinand Buisson. Depois de definir as características que um conjunto de estudos deve possuir para que o possamos chamar *ciência*, afirma “que não há nenhuma razão para que a educação não seja objecto de uma investigação que satisfaça todas estas condições e que, por conseguinte, apresente todas as características de uma ciência” (1993, pp. 71-72).

Mas, no desenvolvimento da sua argumentação, Durkheim vai confrontando o que seria um estudo teórico da educação com a sua concretização prática, acabando por definir a pedagogia como *teoria prática*. Depois, segue numa reflexão sobre quais as ciências que poderiam servir de apoio à pedagogia, para concluir que a “ciência da educação” é apenas um projecto e que, por isso, somos obrigados a “mobilizar tudo o que temos de ciência, por muito imperfeita que seja, e tudo o que temos de consciência” (Durkheim, 1993, p. 82).

Alguns anos mais tarde, em 1929, John Dewey profere a sua célebre conferência sobre *The sources of a science of education*, que começa logo com a pergunta: “Existe uma ciência da educação? Ou, melhor ainda, pode haver uma ciência da educação? É possível reduzir os procedimentos e os objetivos da educação a algo a que se possa chamar ciência? (1929, p. 7). O próprio autor reconhece que está a colocar a questão de forma imprecisa e circular, referindo apenas que, “para o nosso propósito, basta reconhecer que a palavra *ciência* tem uma ampla gama de significados” (1929, p. 8).

John Dewey termina a sua intervenção com palavras bem conhecidas: “As fontes da ciência da educação são partes de um determinado conhecimento que entram no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores e que tornam a função educacional mais esclarecida, mais humana, mais verdadeiramente educacional do que era antes. Mas não há como descobrir o que é *mais verdadeiramente educacional*, a não ser através da continuidade do próprio acto educativo” (1929, pp. 76-77).

São nítidas as semelhanças entre Émile Durkheim e John Dewey na maneira de colocar a questão da arte ou ciência da educação. Já estão aqui presentes as tensões que nunca mais abandonarão o campo das ciências da educação.

Quando se olha para o acervo da AIPELF/AFIRSE percebem-se bem estas tensões. Nas duas partes seguintes, procurarei analisá-las, em traços gerais, colocando esta história em confronto com debates que têm lugar em todo o mundo. Defenderei que estas tensões são a “força”, e não a “fragilidade”, das ciências da educação. Dito de outro modo: sempre que certas tendências ou movimentos as tentaram resolver, acabaram por reduzir e empobrecer a investigação em educação.

## Tensões e tradições

Num livro recente, coordenado por Geoff Whitty e John Furlong (2017) apresentam-se as distintas tradições das ciências da educação. Tendo como base um estudo comparado de sete países (França, Alemanha, Letónia, Austrália, China, Estados Unidos e Inglaterra), sistematizam estas tradições em três grandes grupos, com quatro subgrupos cada um.

<b>Grupo 1: Tradições académicas de conhecimento</b>
1. Disciplinas de educação/ <i>Sciences de l'éducation</i>
2. Teoria educacional alemã
3. Investigação educacional “aplicada” e conhecimento
4. A “nova ciência” da educação
<b>Grupo 2: Tradições práticas de conhecimento</b>
5. Educação numa perspectiva “generalista” – competências e padrões
6. A tradição das escolas “normais” de formação de professores
7. Educação “liberal” + conhecimento artesanal
8. Conhecimento profissional em rede
<b>Grupo 3: Tradições integradas de conhecimento</b>
9. <i>Pedagógija</i> (Letónia)
10. Investigação pelos profissionais/investigação-acção
11. Investigação prática clínica informada
12. Ciências da aprendizagem

(Whitty & Furlong, 2017, p. 20)

Se pensarmos nos últimos trinta anos, e nos colóquios da AIPELF/AFIRSE, é certamente no primeiro subgrupo, “Disciplinas de educação/*Sciences de l'éducation*”, que se insere a principal tradição em Portugal, em grande parte devido à influência francesa. Outras correntes também estão presentes no nosso país, desde a investigação educacional “aplicada” até à tradição das escolas “normais”, passando pela investigação-acção ou mesmo, mais recentemente, pelas ciências da aprendizagem, mas é dominante a matriz “ciências da educação”.

É importante compreender estas tradições, ainda que nos últimos anos se assista a um esbatimento das lógicas de cada uma e à maior permeabilidade de perspectivas e tendências. Este processo, que dilui as fronteiras fixas, aumenta as tensões ao mesmo tempo que abre novas oportunidades e sentidos.

De entre as muitas tensões que atravessam a história das ciências da educação, refiro apenas três, a título de ilustração.

*A primeira é entre o singular e o plural.* Por um lado, a defesa de uma visão disciplinar, construída em torno de uma “pedagogia científica”, por outro lado, uma perspectiva multidisciplinar, que valoriza o conjunto “ciências da educação”. Em Portugal, esta tensão surge claramente na obra de Albano Estrela e em escritos como *O tempo e o lugar das ciências da educação*, oração de sapiência proferida na sessão solene de abertura do ano académico de 1998-1999 da Universidade de Lisboa:

“A designação de Ciências da Educação, por plural, conferir-lhe-á um estatuto polissémico, com recorrência a uma multirreferencialidade epistémica? Ou estaremos perante um falso problema, explicável pela menoridade científica das Ciências da Educação, à procura de um estatuto específico – o de uma Ciência da Educação, a situar-se para além da Pedagogia Científica e do seu *irreduzível* pedagógico” (1999, p. 10).

A tensão entre o “disciplinar” e o “multidisciplinar” é intrínseca ao campo das ciências da educação e, por isso, não poderá ser resolvida. Admitamos, por isso, que entre estes dois extremos há uma variedade de posições, o que obriga cada um a encontrar o seu lugar. Nesse sentido, prevalece mais a *identidade* de cada investigador do que definições prévias do estatuto da ciência ou ciências da educação.

*A segunda é entre a teoria e a prática.* A segunda tensão, muito presente nos textos de Émile Durkheim e de John Dewey, é entre a teoria e a prática, por vezes traduzida na diferença entre conhecimento fundamental e conhecimento aplicado.

Émile Durkheim procura resolver o problema recorrendo a uma ideia híbrida, *teoria prática*, enquanto John Dewey vai mais longe e introduz o conceito de “reflexão” que se tornará muito importante no final do século XX. Ao fazê-lo, leva o debate para a relação entre os teóricos e os “práticos”, entre os cientistas e os professores. Neste sentido, afirma que a objecção de que os professores não teriam a formação nem as condições necessárias para participarem nos trabalhos de investigação seria fatal, pois são eles “que estão em contacto directo com os alunos e (...) é através deles que as consequências da teoria educacional chegam às vidas de todos aqueles que estão nas escolas” (1929, p. 47).

John Dewey termina a sua análise criticando a tendência para “converter as descobertas científicas em receitas a serem seguidas” (1929, p. 47). Este é o ponto decisivo. A investigação em educação nunca será “fundamental”, no sentido estrito do termo, mas também não pode cair na armadilha de se transformar numa mera aplicação de receitas. Por isso, nesta tensão, há um aspecto que não pode ser desvalorizado: a participação dos diferentes actores educativos, a começar pelos próprios professores, nos processos de investigação científica. A história da AIPELF/AFIRSE em Portugal revela bem a vontade de trazer os professores para dentro dos debates educativos e do universo da investigação em educação.

*A terceira é entre ciência e acção.* Na sua análise, Geoff Whitty e John Furlong referem esta tensão com base numa separação entre conhecimento “sagrado”, que fica dentro do recinto científico, e conhecimento “profano”, que se expande no espaço público. Reportando-se ao trabalho de Basil Bernstein (1999), ligam-na à diferença entre um conhecimento “vertical”, produzido e conservado no interior de certas comunidades, e um conhecimento “horizontal”, trazido para os diversos contextos da vida.

É sabido que a dicotomia *sagrado-profano* foi proposta por Émile Durkheim no estudo da religião. Mas quero evocá-la aqui a partir da obra de Giorgio Agamben (2007) e do seu conceito de profanação, que significa dessacralizar, devolver um objecto “sagrado” ao uso “profano”. O argumento é que a ciência não pode deixar de se traduzir em acção pública. Não se trata de defender uma qualquer tendência normativa, concedendo à ciência uma função de prescrição, mas de afirmar a necessidade de uma ciência participada e trabalhada num espaço comum.

Este ponto é particularmente importante para a educação, pois, no nosso caso, a investigação não pode deixar de se prolongar num debate público, numa discussão alargada e numa deliberação comum. Neste sentido, é possível, como afirma Agamben, que “a profanação do improfanável [do conhecimento sagrado] seja a tarefa pública da próxima geração” (2007: 92).

Volto ao meu argumento inicial: é inútil tentar resolver ou superar tensões que, na verdade, são um elemento vivo e produtivo das ciências da educação. Devemos estar bem conscientes dos problemas que levantam, e também das dificuldades que originam na definição da posição de cada um de nós como investigadores, mas de nada serviria alimentarmos a ilusão de poder optar por um ou por outro dos termos destas oposições.

Michael Huberman (1940-2001), tão prematuramente desaparecido, explicou bem esta mistura, e complexidade:

Uma das características do investigador em pedagogia é a bulimia intelectual, alimentada pela constatação de que, no terreno educacional, todas as disciplinas convergem e, pior ainda, interagem para formar um campo rico, mas instável.

Na verdade, um pedagogo, quer seja um investigador ou um ‘prático’, não trabalha com uma disciplina científica aplicada, mas com uma *situação* de múltiplos determinismos” (1986, p. 8).

A pergunta inevitável é: então, cabe tudo dentro das ciências da educação? A resposta é obviamente negativa. Se podemos ter dificuldade em definir o que é “ciência” na área da educação, reconhecemos mais facilmente o que não é.

Ora, um dos problemas principais do nosso campo tem sido uma excessiva tolerância face a estudos e trabalhos, mestrados e doutoramentos, que,

manifestamente, não cumprem os requisitos mínimos para serem considerados “investigação” e, menos ainda, “investigação científica”.

Impõe-se, por isso, a consolidação de “comunidades de investigação” fortes, no seio das quais seja possível levar a cabo um exercício interno de validação e de legitimação.

Há três critérios essenciais: o rigor, a consistência e a credibilidade.

O rigor implica a definição de enquadramentos teóricos sólidos e de métodos de investigação reconhecidos e validados. O trabalho científico não existe sem “acumulação de conhecimento”. É preciso revelar um bom domínio do estado da arte e dos trabalhos realizados anteriormente em torno de um determinado objecto ou problemática.

A consistência implica a existência de grupos ou linhas de investigação com história. Não há ciência sem um trabalho continuado ao longo de anos e décadas. Os novos estudos e os novos investigadores devem usufruir de uma cultura científica consolidada, que ajude a promover dinâmicas de renovação, e também de renovação geracional.

A credibilidade implica um reconhecimento interno e externo do trabalho realizado. Internamente, é muito importante que os trabalhos de investigação sejam realizados em diálogo e num processo de co-responsabilização. Externamente, é fundamental que as investigações sejam reconhecidas, nomeadamente pelos principais actores educativos e pela sociedade.

É a partir destes três critérios que podemos compreender a evolução recente das ciências da educação, caracterizada, segundo Albano Estrela (1999), por uma transição de investigações marcadas pelas disciplinas de base (a Psicologia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação, etc.) para a constituição de saberes específicos ao campo educativo (Teoria e Desenvolvimento Curricular, Avaliação Educacional, Administração Educacional ou Didáctica).

A título de mero exemplo, entre tantos outros possíveis, é fácil identificar algumas “comunidades de investigação” que são referência nas ciências da educação em Portugal, e que tiveram grande presença nos colóquios da AIPELF/AFIRSE, como a administração escolar e as políticas educativas, no Minho, as didácticas e a formação de professores, em Aveiro, ou o currículo e a formação de professores, em Lisboa. O reforço da investigação em educação tem de se fazer, necessariamente, a partir destas “comunidades” e destas tradições.

## Ciências da educação: um campo disputado

“Todo o propósito científico em educação tem de conquistar o seu lugar. E, em primeiro lugar, contra o saber trivial. Porque se a educação é a coisa menos conhecida, a que se conhece pior, é justamente porque ela é a coisa mais conhecida, a que se conhece melhor. E de todos. Porque todos têm uma experiência própria dos fenômenos educativos. A ciência da educação está condenada a ser a ciência do que toda a gente conhece” (Hameline, 1986, p. 202).

A citação de Daniel Hameline traduz bem uma das características principais da educação. É um assunto que toda a gente conhece e sobre o qual, legitimamente, tem opinião. O campo da educação é sempre disputado por diferentes formas de conhecimento, tornando mais difícil dar valor e legitimar um “conhecimento científico”.

Quem está nas ciências da educação tem de se habituar a conviver com esta disputa permanente, chamando a atenção para a necessidade de distinguir entre um conhecimento científico rigoroso, consistente e credível, e opiniões que resultam apenas de experiências, vivências ou comentários.

Este exercício é mais difícil do que parece à primeira vista, como se percebe se recorrermos ao tradicional triângulo entre a ciência, as políticas e as práticas ou, para dizer de outro modo, entre os investigadores em educação, as políticas públicas e os professores e outros profissionais da educação.



Há um mal-estar recorrente devido à dificuldade de juntar estes três vértices, sobretudo no que diz respeito à capacidade de a investigação em educação influenciar as políticas públicas e as realidades escolares.

Se reconhecermos a dificuldade destas relações, que não são simples, nem podem ter um único sentido, avançaremos na construção daquilo que tem sido designado por “terceiros espaços”, isto é, espaços de ligação e articulação entre a universidade e os mundos sociais, políticos e empresariais.

A proposta necessita de explicação. Enquanto cada um destes vértices definir um lugar próprio, com as suas regras e lógicas de funcionamento, é muito difícil que uma realidade encaixe na outra. É o problema habitual das estratégias de



transferência de conhecimento ou de tecnologia, bem conhecido no mundo económico e empresarial.

Importa, por isso, preservar a autonomia e identidade de cada um destes lugares, mas, ao mesmo tempo, construir espaços de ligação que sejam dotados de uma institucionalidade própria. Não podem estar baseados, apenas, em lógicas de articulação, de voluntarismo ou de boa vontade, têm de possuir uma espessura própria, com missões bem definidas.

No caso das políticas, podemos pensar que, apesar de ser um organismo da administração pública, o Instituto de Inovação Educacional (1987-2002), dotado de um conselho científico, cumpriu uma missão desse tipo em Portugal. No caso da formação de professores, vale a pena olhar para algumas iniciativas no plano internacional, nomeadamente o “Complexo da Formação de Professores” pensado no Rio de Janeiro (Nóvoa, 2017).

Na ausência de iniciativas consistentes deste tipo, vem-se verificando uma ocupação destes espaços intermédios, pelo menos desde o início do século XXI, por “novos especialistas em educação” que constituem, hoje, um grupo particularmente activo no campo educacional.

A criação do Instituto de Ciências da Educação, agência federal do governo norte-americano, em 2002, é uma data simbolicamente importante. Quando os norte-americanos importam o conceito de “ciências da educação” (*Institut of Education Sciences*) não estão a pensar na investigação científica em educação, mas antes na “identificação daquilo que funciona na educação” (*identifying what works in education*).

Esta visão pragmática caracteriza a entrada de “novos especialistas em educação” que, vindos de diversas áreas, mas muito especialmente da economia, da gestão e da estatística, ocupam esses espaços intermédios e passam a dominar o discurso e as orientações educativas no mundo.

Nas duas primeiras décadas do século XXI há uma expansão sem precedentes destes especialistas, agindo no interior de organizações internacionais, de fundações, de agências diversas, de *think tanks*, de ONG’s ou de empresas de consultoria e de recursos humanos.

No âmbito das políticas públicas, assiste-se à criação de muitas entidades que, a partir de estudos e inquéritos de grande escala, definem uma nova matriz para pensar a educação. O exemplo mais evidente é, sem dúvida, o reforço da intervenção da OCDE na área da educação, nomeadamente através do mais importante programa de comparação entre sistemas educativos, o PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Este Programa mobiliza milhares de especialistas em todo o mundo, com o intuito de conhecer, comparar e influenciar as reformas educativas no mundo. A sua matriz é definida por uma lógica económica, o que leva David Labaree a afirmar

que, hoje em dia, um dos fins da educação está a sobressair em relação a todos os outros: “A mensagem uniforme é o capital humano *uber alles*. A convergência de propósitos é forte, consistente e plena de significado” (2017, p. 281).

No âmbito dos professores e, em particular da formação de professores, assiste-se também a uma mudança de grande significado. Os tradicionais programas universitários de formação de professores estão a ser substituídos por iniciativas de “formação curta”, muitas vezes em seminários intensivos e posterior acompanhamento de um profissional mais experiente. Simultaneamente, muitas empresas educacionais estão a entrar neste mercado, sobretudo na formação contínua.

Neste plano, *Teach for America*, que ganhou uma grande escala nos Estados Unidos a partir do início do século XXI, é a iniciativa mais simbólica. Vários outros países têm adoptado projectos semelhantes que, no fundamental, contêm uma crítica à formação académica dos professores e uma valorização da sua formação prática. Grande parte destas iniciativas é dirigida e dinamizada por novos especialistas, que vêm de outras áreas e percursos, dedicando-se agora aos temas educativos.

Finalmente, é importante notar a importância que, nos últimos anos, têm conquistado alguns grupos de cientistas, sobretudo da Biologia, mas também de outras disciplinas, no debate das questões educativas e, muito em particular, dos temas da aprendizagem. As chamadas “ciências da aprendizagem” (*learning sciences*) têm adquirido um papel cada vez mais relevante no campo educativo. Ora, para regressar ao livro de Alexander Bain, estes especialistas não se interessam pela ciência *da* educação, mas sim pela ciência *na* educação, isto é, pela forma como os seus estudos e descobertas podem influenciar directamente as políticas educativas e as práticas escolares.

Este movimento tem tido uma grande repercussão em todo o mundo. Um grupo muito prestigiado de cientistas brasileiros, por exemplo, criou uma *Rede Ciência para Educação*. A descrição feita por Roberto Lent, neurocientista e um dos seus principais responsáveis, é muito clara:

“De que se trata? Não é ensino de Ciências, nem educação científica, nem divulgação científica para crianças. É algo mais: aplicar na Educação as novas descobertas da Ciência. (...) *Ciência para Educação* significa associar a Neurociência, a Física, a Fisiologia, a Biologia, a Matemática ou a Sociologia a objetivos aplicáveis às práticas educacionais. Trazer o novo que a Ciência cria para a Educação” (Lent, 2016).

Estes “novos especialistas” cumprem um papel muito importante no alargamento dos debates educativos. O seu contributo é da maior importância. Mas não podemos fechar a reflexão educativa e pedagógica em novas doutrinas, fortemente marcadas por ideias de engenharia social que focam “naquilo que funciona” para

o desenvolvimento económico ou por princípios de engenharia humana que pretendem fazer uma translação directa dos estudos biológicos para a educação.

É necessário aprofundar o caminho de um conhecimento rigoroso e informado das questões educativas, reconhecendo que temos muito a ganhar com novas perspectivas que enriqueçam o debate, mas sem renunciarmos à nossa própria posição e palavra. O campo da educação, e de um conhecimento sobre a educação, nunca foi tão disputado como hoje. É preciso compreender a importância do conhecimento que vem “de fora”, mas é preciso também reforçar e consolidar, “de dentro”, a investigação científica em educação.

### **Concluindo...**

Com as devidas adaptações, os dilemas das ciências da educação foram sempre os mesmos, na história longa e na história curta. Em educação não há espaços vazios. Mas, hoje, o campo educativo está mais preenchido do que nunca.

Precisamos de compreender a forma como se estão a redefinir as tensões em torno do conhecimento científico em educação. Acima de tudo, precisamos de compreender que habitamos um campo disputado que nos obriga a conquistar diariamente o nosso lugar.

Esta conquista faz-se “dentro”, através de um trabalho rigoroso, consistente e credível, mas faz-se também “fora”. O futuro das ciências da educação depende, em grande parte, da capacidade de construir laços fortes em duas direcções principais.

Por um lado, numa relação mais intensa com as dimensões públicas, seja no diálogo com as políticas públicas, seja na intervenção no debate público e no envolvimento das famílias e da sociedade na definição da educação contemporânea.

Por outro lado, junto das escolas e dos professores, estabelecendo relações de parceria, não hierarquizadas, que conduzam a um enriquecimento mútuo do campo profissional e do campo científico.

Num e noutro caso vai ser necessário evoluir de uma lógica de ligação e articulação para uma lógica de colaboração no seio de espaços mistos, conjuntos, que designei por “terceiros espaços”.

A afirmação da investigação em ciências da educação depende do rigor interno e da abertura externa, como nos mostra a história de trinta anos da AFIRSE Portugal.

## Referências bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2007). *Profanations*. New York: Zone Books.
- Bain, Alexander (1879). *Education as a science*. London: C. Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1999). “Vertical and horizontal discourse: an essay”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20(2), pp. 157-173.
- Compayré, Gabriel (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane.
- Dewey, John (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Durkheim, Émile (1993). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Estrela, Albano (1999). *O tempo e o lugar das ciências da educação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano, org. (2007). *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.
- Guex, François (1906). *Histoire de l’instruction et de l’éducation*. Lausanne-Paris: Payot-Félix Alcan Éditeur.
- Hameline, Daniel (1986). *L’éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF.
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard, eds. (2001). *Le pari des sciences de l’éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard, eds. (2002). *Science(s) de l’éducation 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard, eds. (2006). *Passion, Fusion, Tension: New Education and Educational Sciences*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard, eds. (2002). *Émergence des sciences de l’éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, Rita (2012). “Educational Sciences: Evolutions of a pluridisciplinary discipline, at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20<sup>th</sup> Century)”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 60, pp. 317-334.
- Huberman, Michel (1986). “Itinéraire de lecture d’un pédagogue américain”, *Perspectives documentaires en sciences de l’éducation*. Paris: INRP, n° 8, pp. 7-23.

Labaree, David (2017). “The futures of the field of education”. In *Knowledge and the Study of Education* (Geoff Whitty & John Furlong, eds.). Oxford: Symposium Books, pp. 277-283.

Lent, Roberto (2016). “Ciência para Educação”, *O Globo*, 30/4/2016.

Marion, Henri (1887), “Pédagogie”. In *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire* (Ferdinand Buisson, dir.). Paris: Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>, I<sup>e</sup> partie, Tome second, pp. 2238-2240.

Nóvoa, António (2017). “Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47 (166), pp. 1106-1133.

Pinhal, João *et al.*, orgs. (2018). *Contributos da investigação em ciências da educação: 30 anos da AFIRSE em Portugal*. Lisboa: Educa.

Ribeiro, Norberto & Menezes, Isabel (2017). “A investigação em educação nos últimos 30 anos: evoluções, tendências e tensões vistas a partir das teses de doutoramento”. In *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 234-252.

Whitty, Geoff & Furlong, John, eds. (2017). *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Oxford: Symposium Books.