

Coleção
ESTUDOS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

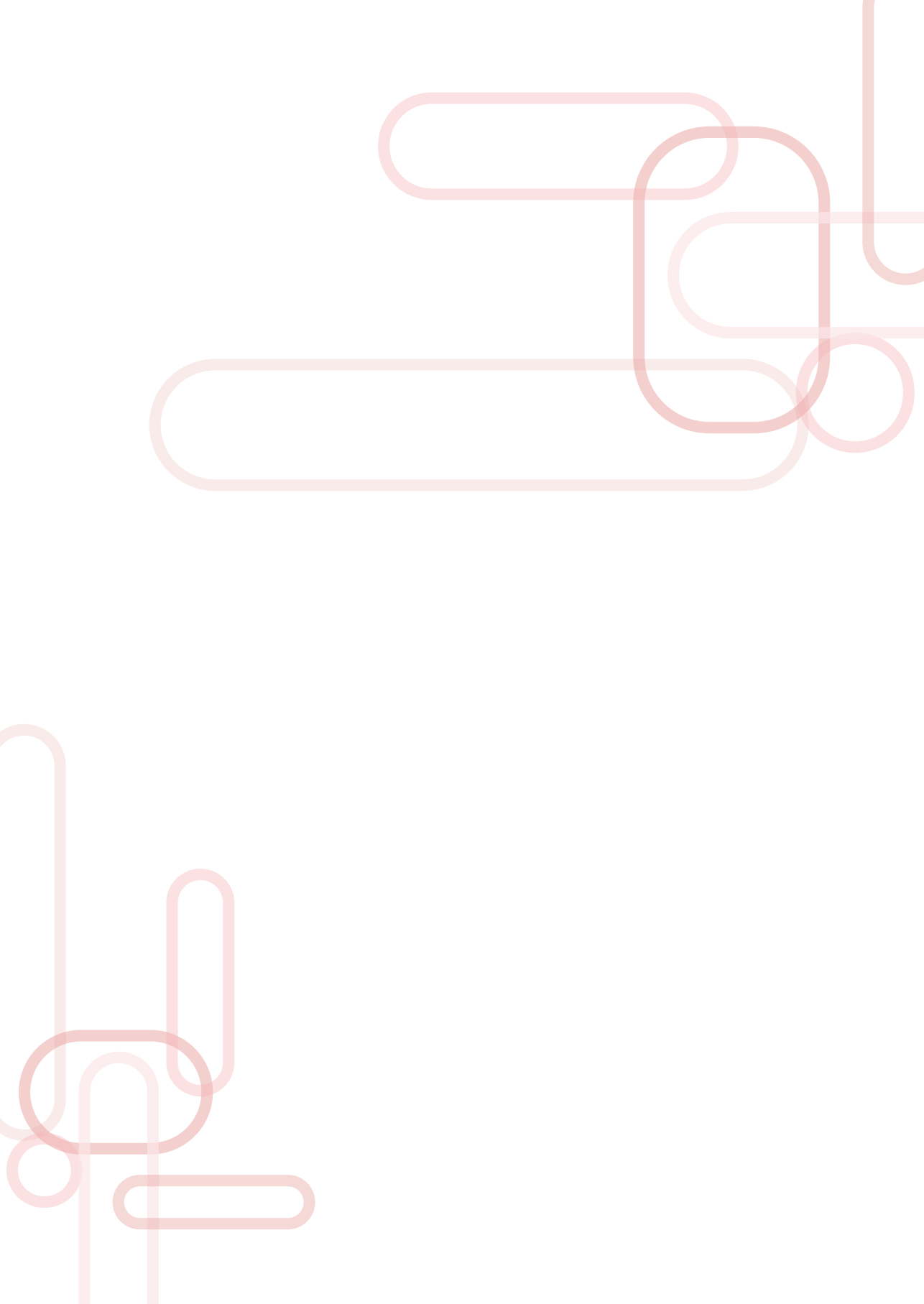
DEAMBULAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Escola, Professores e Ensino Superior

José Alberto Correia



OPEN  ACCESS



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Deambulações sobre Educação: Escola, Professores e Ensino Superior

AUTOR

José Alberto Correia

EDIÇÃO

CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

COLEÇÃO

Estudos em Ciências da Educação/1

CAPA E DESIGN GRÁFICO

Ana Machado

REVISÃO TÉCNICA

Filipa César

ISBN

978-989-8471-68-0 (impresso)

978-989-8471-69-7 (eBook)

DATA DE EDIÇÃO

Novembro 2024

DEPÓSITO LEGAL

537122/24

IMPRESSÃO

Rainho & Neves, Lda., Santa Maria da Feira

CONTACTOS

esc@fpce.up.pt

© CIIE e Autor 2024

Esta é uma publicação em Acesso Aberto.

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial

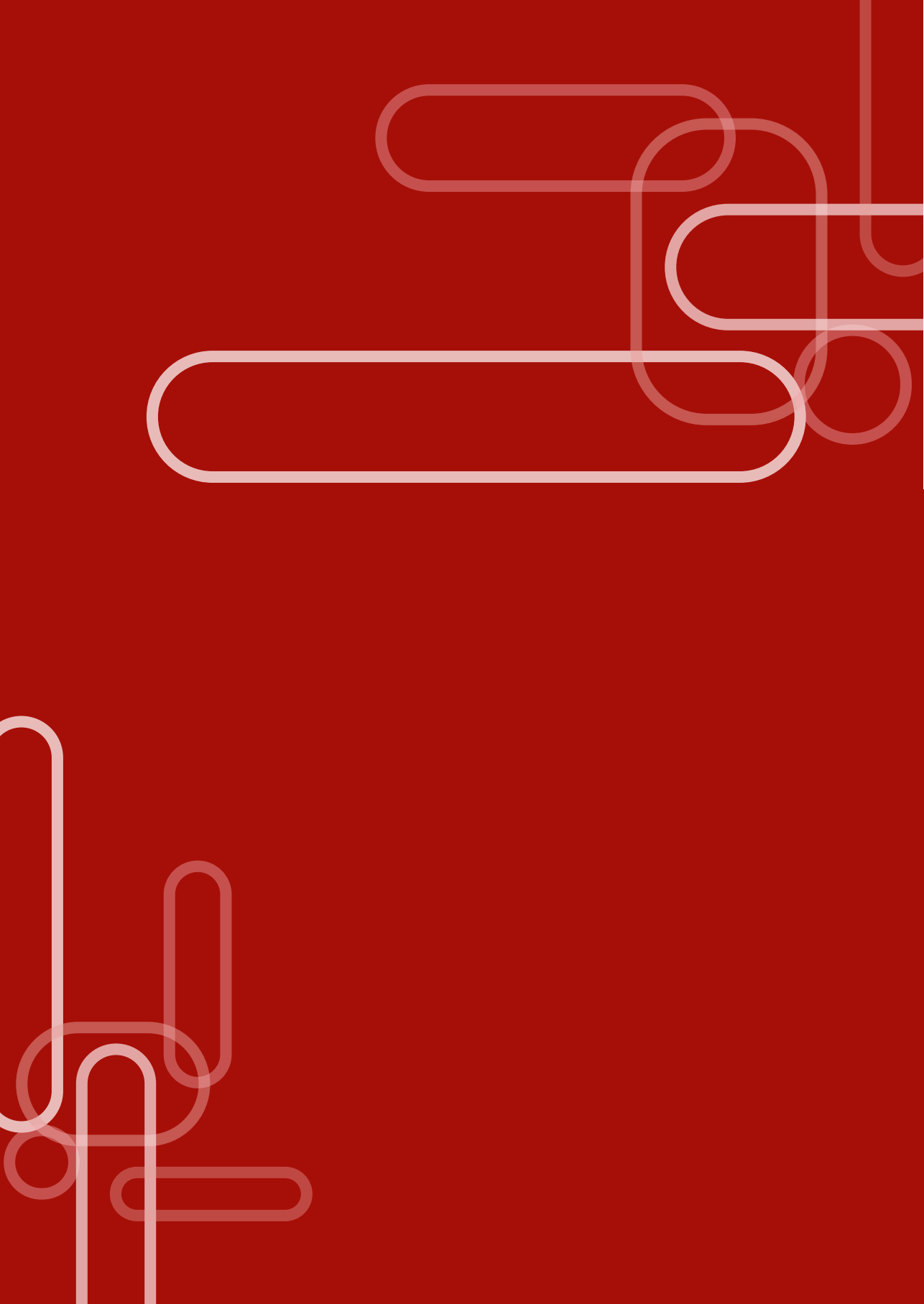
Compartilhável 4.0 Internacional. Para visualizar uma cópia desta licença, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

Financiamento: Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020].

DEAMBULAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO: Escola, Professores e Ensino Superior

José Alberto Correia





DEDICATÓRIA

A escrita e a publicação de um livro são sempre uma produção coletiva. Elas exigem que se faça uma dedicatória a todos aqueles que as tornaram possível.

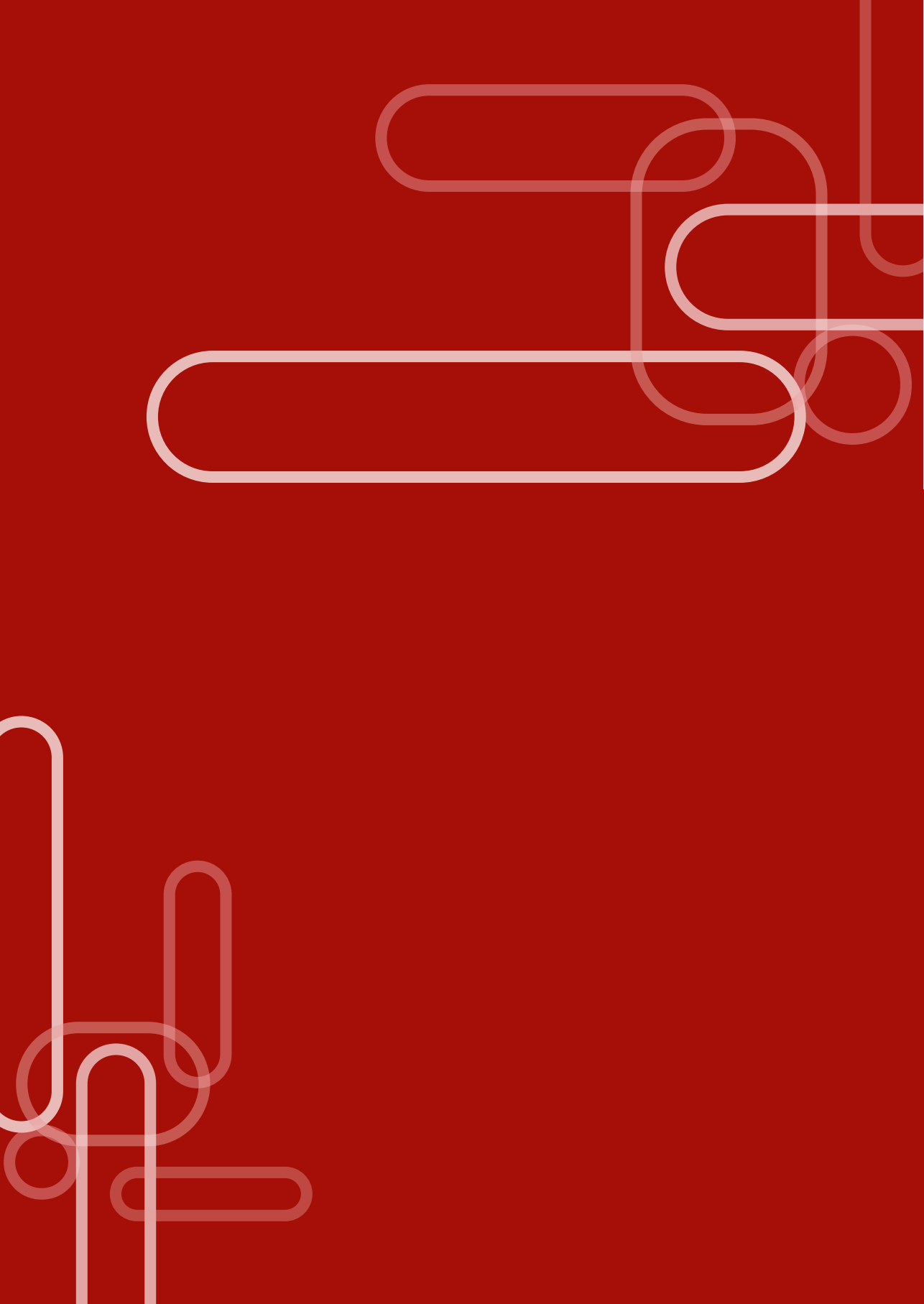
Desde logo, este livro é dedicado à Luísa, minha companheira, amante e cúmplice, e à sua capacidade de tornar este livro mais legível e de tolerar as minhas neuroses. Ainda no plano afetivo, gostava de dedicar este livro aos meus filhos, Inês, Gui e Marcos. Aos meus netos, Santiago e Sara, que garantiram a alegria imprescindível ao viver.

Não posso ainda deixar de dedicar este livro ao Professor Doutor Nuno Vau, à Dr.^a Sofia Granadeiro, à Dr.^a Ângela Lopes e à Dr.^a Beatriz Nunes que, pelo seu saber e dedicação, tornaram possível assegurar e prolongar a qualidade da minha vida.

Não posso também deixar de lembrar o Dr. Dario Martins, que me ensinou que a escrita poderia ser uma forma de combater o esquecimento.

Pelo papel que desempenharam na minha formação humana e científica, gostaria ainda de destacar as figuras do Manuel Matos, Steve Stoer, José Madureira Pinto, Teresa Medina e Elisabete Ferreira, bem como as cumplidades que desenvolvemos, coletivamente, no chamado *movimento dos Diretores da Universidade do Porto*, em particular o António Fernando Silva, o Jorge Bento, o Pinhão Ferreira e o José Paiva.

Finalmente, dedico este livro ao CIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas e à Sofia Marques da Silva pelo trabalho dedicado à sua edição e publicação.





ÍNDICE

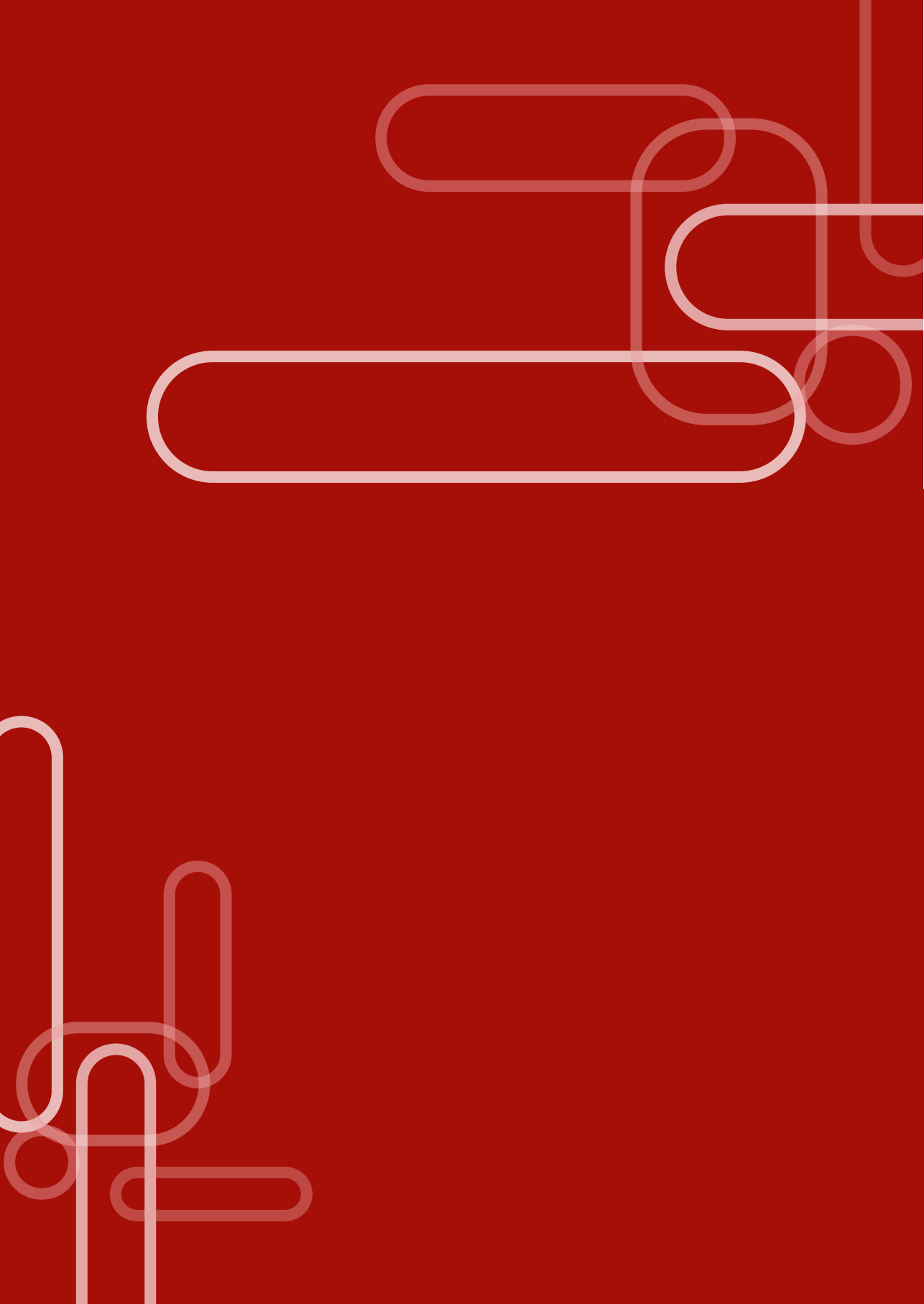
INTRODUÇÃO GERAL.....	15
A condescendência e a (co)descendência na ação pedagógica.....	16
Da pedagogia da diferença à pedagogia do cuidar	21
1ª SECÇÃO - DIVAGANDO SOBRE E COM OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	27
Introdução	29
Capítulo 1: Sofrimento e sofrimentos de e na escola.....	37
Introdução	37
Crise da escola e hiperescolarização da vida	40
As figuras do sofrimento dos professores	51
Dos sofrimentos consentidos aos sentidos do sofrimento: as “ideologias profissionais defensivas”	57
Conclusões	65
Capítulo 2: A escola como objeto de estudo: desafios político-cognitivos.....	67
Introdução	67
Observando a escola de longe: a escola como estrutura.....	69
Observando a escola minuciosamente: a escola como mercado das trocas e da multiplicação das oportunidades.....	72
Escutando a escola: a escola como narrativa intertextual	77
Capítulo 3: Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas da avaliação à avaliação como política.....	85
Introdução	85

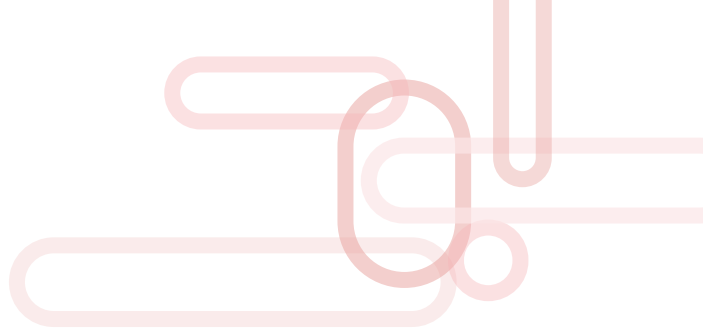
A mudança, a excelência e a qualidade como referenciais paradigmáticos da administração em educação.....	87
As políticas educativas como espaço de tensão entre a produção de normas e a imposição de cognições legítimas	89
Dos paradigmas gestionários à gestão emancipatória como alternativa paradigmática	96
Conclusões	101
Capítulo 4: As transformações dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar na profissão docente	103
Introdução	103
Crítica da “ciência feita” (saberes ensinados) através da “ciência que se faz” (saberes a ensinar)	105
Aspetos relevantes para se reequacionar a escola e a profissão docente	110
Contributos para a produção de uma conceção interativa da investigação em educação	111
Reabilitação de uma cientificidade educativa cidadã	119
Saberes contextualizados (saberes da ação) com que lidam os professores	120
Em jeito de síntese	122
Capítulo 5: Educação, democracia, cidadanias e bem comum: contributos para uma análise das suas relações	125
Introdução	125
Contributos para a produção de alternativas políticas e cognitivas	130
2ª SECÇÃO: EDUCAÇÃO E LOCAL- CONTRIBUTOS PARA UMA DEAMBULAÇÃO REFLEXIVA.....	135
Introdução	137
Capítulo 1: As figuras do local no contexto Educativo	141
Contextualização	141
A construção sociopolítica das figuras do Local.....	146
As figuras do local no campo educativo	152
Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação	153

Das relações cognitivas entre escola e comunidade à gestão política da educação.....	158
Capítulo 2- Políticas de educação prioritária em Portugal:da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana	165
Introdução	165
A Revolução dos Cravos e o processo de produção política de uma educação democratizante	168
As políticas de discriminação positiva dos anos 1980 à primeira metade da década de 1990.....	171
As políticas de educação prioritária na viragem do século.....	176
Considerações gerais sobre as políticas de discriminação positiva.....	191
Conclusões gerais: Contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário	193
3ª SECÇÃO - O FORMAL E O INFORMAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS ...201	
Introdução	203
Capítulo 1: 20 anos de pedagogia da revolução: contributos para uma revolução cognitiva e pedagógica do campo educativo.....	217
Introdução	217
Da pedagogia da revolução à revolução da pedagogia	218
Da revolução cognitiva à revolução na cognição.....	227
Conclusões	232
Capítulo 2: Educação e trabalho: crónica de uma relação ambígua	235
Introdução	235
Os regimes de produção sociopolítica e cognitiva das relações entre trabalho e formação	236
A cientificidade educativa: da intersubjetividade ao objetivismo	254
Contributos para o desenvolvimento de uma cultura da sensatez: considerações finais	256
CAPÍTULO 3: Discursos da educação de adultos: explicitações e omissões.....	261
Introdução	261
Os discursos da educação permanente.....	262
Aprendizagem ao longo da vida.....	265
Educação emancipatória.....	268
Considerações finais.....	277

CAPÍTULO 4: Contributos para uma (re)introdução às ciências da educação.....	283
Introdução	283
A educação entre a natureza e a cidade	284
Cientificidade educativa: da interdeterminação à subordinação	287
Futuros das Ciências da Educação: metáforas, cenários e desafios	290
O desafio da pedagogia da invenção	292
O Desafio da heterogeneidade e da turbulência.....	294
Contributos para a crítica da epistemologia da azáfama.....	297
Concluindo ou regressando ao princípio	298
4ª SECÇÃO - PENSAR A E NA UNIVERSIDADE	301
Introdução	303
CAPÍTULO 1: Práticas e ação de mentoria: elementos para uma praxeologia da reflexão	307
Introdução	307
Alterações de superfície e mudanças de profundidade no Ensino Superior	308
Contributos para uma praxeologia da reflexão na mentoria	313
Considerações finais.....	320
CAPÍTULO 2: A metáfora do irmão do meio: desafios pedagógicos e epistemológicos dos mestrados em ciências da educação	323
Preâmbulo	323
Venturas e desventuras dos mestrados em Ciências da Educação: como anular as dimensões transformantes do "irmão do meio"	326
Contributos para a exaltação da rebeldia do "irmão do meio".....	328
Desafios pedagógicos e epistemológicos	337
Elementos para uma conclusão ou para um regresso ao ponto de partida.....	341
CAPÍTULO 3: Administração universitária: entre a democratização e a gestão da qualidade	345
Introdução	345
A qualidade no ensino superior: regresso, consolidação e desenvolvimento da metáfora da fabricação no trabalho cognitivo e organizacional.....	346

Política Educativa no Ensino superior em Portugal.....	352
Experiência da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto	355
Algumas considerações finais.....	373
CAPÍTULO 4: Universidade, cooperação e desenvolvimento	375
Introdução	375
Políticas e organização institucional da cooperação para o desenvolvimento	376
Envolvimentos e desenvolvimentos: a internalização das exterioridades	383
Universidade do Porto: cooperação para a notoriedade e cooperação para o desenvolvimento.....	387
Linhas estruturantes ao desenvolvimento de uma cooperação cidadã.....	392
Considerações finais.....	396
REFLEXÕES FINAIS:	
digressões em torno de uma epistemologia disruptiva.....	399
Irrupções e disrupções no campo científico.....	402
Mudanças na e da Ciência	404
Para uma autonomia heterodeterminada na cientificidade educativa	408
A cultura do corrupto e do atropelamento na produção socio-epistemológica da figura do investigador empreendedor	413
Disrupções e desafios no campo da investigação em educação: da ciência feita à ciência a fazer	416
A Ciência que se faz e a investigação cidadã.....	419
A ambiguidade e ambivalência como desordem ou possibilidade de produção de alternativas consistentes.....	423
O trabalho de purificação e o modo impuro de existência das entidades educativas.....	425
Contributos para uma configuração de uma epistemologia mestiça e fronteira.....	431
BIBLIOGRAFIA.....	437

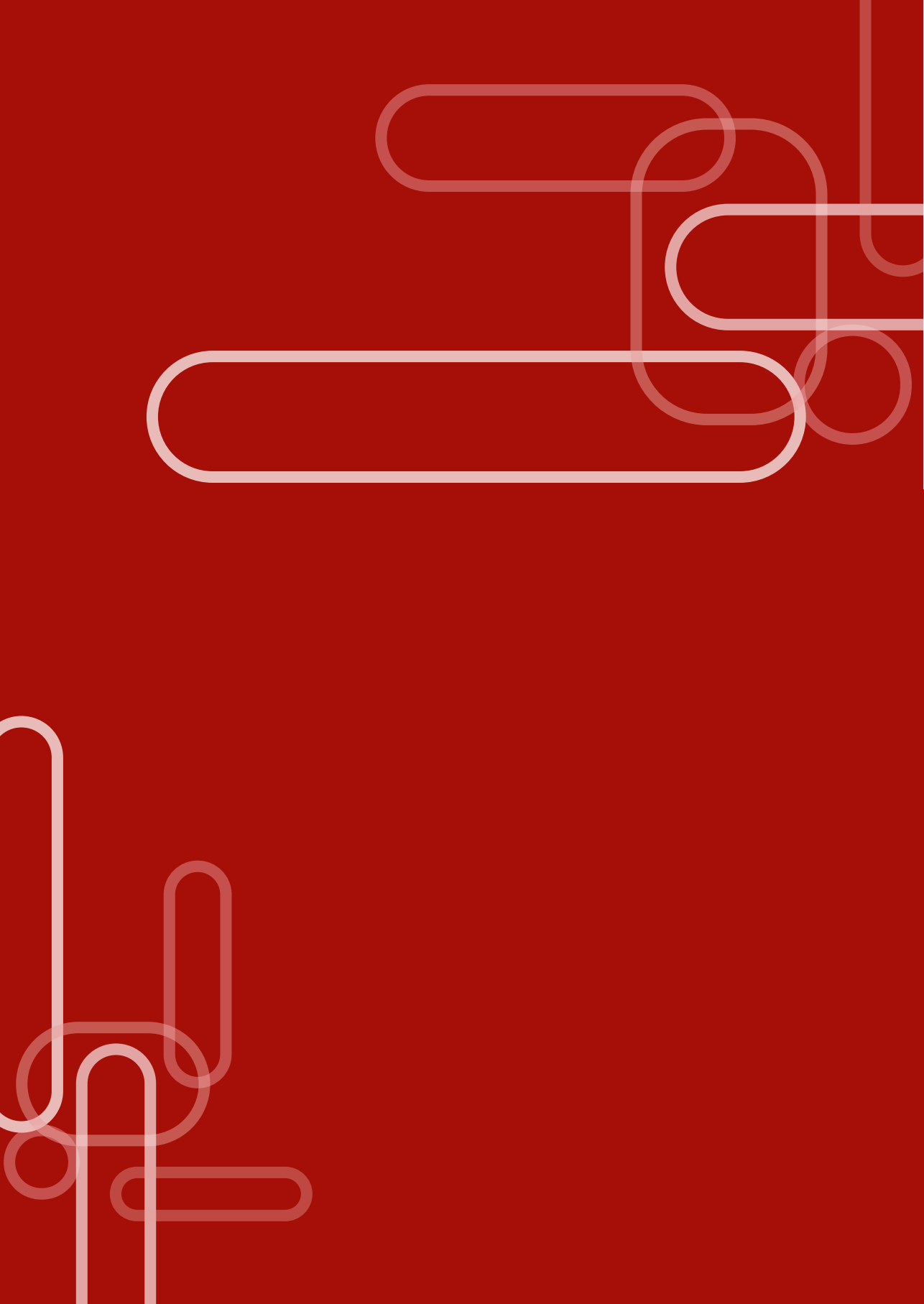




LISTA DE SIGLAS

CSH – Ciências Sociais e Humanas
ELV – Educação ao Longo da Vida
EP – Educação Permanente
ESEC – Ensino Secundário
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FMI – Fundo Monetário Internacional
FPCE-UP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LCE – Licenciatura em Ciências da Educação
MCE – Mestrado em Ciências da Educação
MEM – Movimento da Educação Nova
MEP – Movimento da Educação Permanente
MIT – Massachusetts Institute of Technology
PEPT – Educação para Todos – Acesso com Sucesso
PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Escolar
RJES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior
UC – Unidade Curricular
UFP – Universidade Federal do Pernambuco







INTRODUÇÃO GERAL

Depois de constatar que as Ciências Sociais e Humanas, no plano teórico e metodológico, se debruçam muito sobre o “objetivo” e o “subjetivo”, Machado Pais (2016, p. 15) realça que elas não têm dado a devida importância ao “trajectivo”, às abordagens contruídas através de contactos, aproximações, digressões e deambulações, tudo lugares onde se delineiam reflexões e interpretações mais ou menos referenciadas empiricamente.

Foi com esta afirmação de Machado Pais no horizonte que, obedecendo a solicitações de vários amigos, me proponho trazer para o domínio público um conjunto de escritos e reflexões produzido ao longo dos anos em que exerci funções de Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (doravante FPCE-UP). Ora, tendo identificado em tais textos um défice de empiria, apercebi-me de que tais reflexões não se referenciavam suficientemente a um campo empírico organizado no respeito pelas atuais regras da investigação. Encontrava-me, por isso, perante escritos que, embora estivessem referenciados a diferentes problemáticas educativas, escapavam à “tirania” da empiria, apesar de recorrerem a vestígios deixados no terreno destas problemáticas.

Ora, se podemos admitir que a empiria pode garantir o acesso a um conjunto vasto de informações, a verdade é que estas informações nem sempre asseguram acréscimos de reflexão, nomeadamente, de reflexão crítica. Não se depreenda daqui que os défices de informação empírica sejam condição necessária à fruição de uma reflexão crítica. O que estas considerações me permitem admitir, isso sim, é a possibilidade de envolvimento em diferentes modalidades de acesso ao campo empírico e a importância de se ponderar com sensatez o seu estatuto na produção do texto reflexivo.

Assim, sem querer sugerir que este desígnio foi minimamente concretizado nos textos que organizei e disponibilizei no espaço do debate público

argumentado, posso admitir que, metodologicamente, nestes textos se pratica numa espécie de deambulação, escutando e observando paisagens, deixando-se levar mais pelos sentidos do que pelas pernas, como refere ainda Machado Pais (2016, p. 15–16).

Tendo, por outro lado, em conta o estatuto e o lugar onde se constroem as viagens com os textos, sempre circunstanciais e não obedecendo a “normas” descontextualizadas, tenho de admitir que estes textos são sensíveis aos contextos, nos quais se combinam, obedecendo a geografias variáveis, argumentos empíricos, reflexivos e obviamente argumentos provenientes do campo da militância social e institucional. Estes últimos argumentos nunca são produzidos solitariamente. Eles são sempre produções mais ou menos acabadas de coletivos, nem sempre formalizados, é certo, mas que partilham referenciais éticos e cívicos semelhantes. Neste caso, não posso deixar de realçar a importância das produções coletivas realizadas no âmbito do designado “Movimento dos Diretores”, coletivo que protagonizou a defesa da autonomia das Faculdades, bem como aqueles que, sendo endógenos à FPCE-UP, envolveram regularmente técnicos, docentes e investigadores.

A CONDESCENDÊNCIA E A (CO)DESCENDÊNCIA NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Não é minha intenção dedicar-me, nesta introdução, fundamentalmente à apresentação estruturada dos textos integrados nesta compilação, alguns deles, como disse, reescritos de escritos anteriormente apresentados em vários eventos. Prefiro optar por proceder previamente a uma explicitação do(s) modelo(s) pedagógico(s) que tais textos delineiam, assim como dos desafios epistemológicos enunciados.

De uma forma sintética, posso, desde logo, afirmar que os textos se apresentam como manifestações mais ou menos tangíveis de uma pedagogia da prudência, articulada como uma vida justa, sendo que a justiça na vida incide tanto sobre a vida que decorre durante o trabalho pedagógico como sobre a vida futura que este promete. Dito por outras palavras, o sentido da justiça pedagógica não se esgota na justiça dos futuros prometidos, os quais, como sabemos, legitimam, frequentemente, a ausência de referência à justiça do presente.

Mas se, no plano da ação pedagógica, a decência e a ponderação constituem referenciais essenciais à estruturação de uma ação educativa

atenta aos mundos da vida, já a disrupção é a atitude epistemológica valorizada para se pensar a relação dos saberes da ação com os conhecimentos legitimados para produzirem conhecimentos sobre estes saberes da ação. Refiro-me tanto aos conhecimentos com a pretensão à cientificidade (ou aos conhecimentos mais conformes aos atuais requisitos de cientificidade) como aos conhecimentos que, diretamente ou através de mediações, estruturam as narrativas da prática ou da ação.

Os primeiros conhecimentos, como sabemos, transformam os segundos em objetos, sujeitando-os a um conjunto de procedimentos metodológicos que os desagregam para que eles possam ser cognoscíveis ou acessíveis à ciência e serem expressos num formato de textos em que os *papers* constituem o ideal-tipo de narrar a Ciência.

Os segundos conhecimentos, por sua vez, praticam, frequentemente, a ilusão da transparência da prática relativamente praticante, cuja frase “a minha prática diz-me que” constitui a expressão mais emblemática da dependência do praticante relativamente à sua prática. Esta dependência postula que o praticante não é sujeito, mas o objeto da prática, razão pela qual não é indispensável a mediação cognitiva que favoreça a produção de estranhezas do praticante relativamente à sua prática e, deste modo, garanta a sua comunicabilidade e a inclusão de novas facetas, mais ou menos imperceptíveis; ou seja, que inibem que o prático se transforme em autor da sua prática.

Retomarei, mais tarde, esta problemática no capítulo sobre a epistemologia disruptiva.

Por agora, vou debruçar-me, sucintamente, sobre os atributos desejáveis de uma pedagogia decente e justa.

O primeiro atributo remete para a importância de se desenvolver uma reflexão sobre a temporalização da ação pedagógica. Sabemos existir, hoje, uma tendência para naturalizar a ideia de que qualquer problema social, seja qual for o seu grau de complexidade, é suscetível de ser definido e gerido como um problema educativo. À naturalização desta tendência não é estranho o atual processo de distribuição das responsabilidades pela fragilização e desagregação das relações sociais, tendencialmente imputando, assim, estas responsabilidades aos atores e aos seus défices de competências, tanto cognitivas como comunicacionais. Neste contexto, as transformações dos problemas sociais em problemas educativos são acompanhadas por uma decomposição destes problemas em um conjunto mais ou menos fino de elementos, no respeito pelo princípio cartesiano de que “o todo não é mais do que a soma das partes” e que, por isso, se

podem conhecer e gerir os problemas globais, intervindo em cada uma das partes.

Esta conceção, como facilmente se depreende, contribuiu para o fracionamento da ação educativa num conjunto de intervenções pedagógicas mais ou menos curtas, legitimando a consolidação de um verdadeiro “terrorismo pedagógico”, mesmo de um hiperativismo pedagógico, em que cada intervenção está dependente da que a precedeu e se situa numa temporalidade marcada pela urgência, num tempo curto, num paradigma que Machado Pais designou como o paradigma do *lufa-lufa* ou da *azáfama*.

Segundo ainda este mesmo autor, a preponderância do paradigma da azáfama relativamente ao paradigma da lentidão veio a ter importantes repercussões epistemológicas, nomeadamente ao conduzir a que se valorizasse cada vez mais a observação relativamente à escuta. Cada vez mais, o lema é dar mais importância ao *dar nas vistas* e não *dar ouvidos*. Como sublinha ainda Machado Pais (2010, p. 134), “o paradigma da lentidão deu lugar ao do encontrão – sagazmente identificado por E. A. Poe (1986 [1840]), quando se deu conta de que, entre a multidão, os transeuntes rasgavam caminho à custa da cotovelada e do inevitável empurrão. O encontrão não pode ser confundido com o encontro”. O encontro declina-se no regime da amabilidade, ao passo que o encontrão faz parte integrante do paradigma da concorrenciaisidade.

Com efeito, na etimologia da palavra “encontro” descobrimos a ideia de encontrar, do latim *incontrare* que, depois de um primeiro sentido “Contra/Oposto”, evoluiu para a descoberta, mas também para a ideia de confluência. No paradigma do encontrão “parece que o sentido da vida prossegue uma vida desprovida de sentido”, acrescenta ainda Machado Pais (2016, p. 138). Hume defendia que a lentidão constituía uma mais-valia para qualquer jovem que desejasse abraçar o mundo das artes ou das ciências (Mossner, 1980 citado por Machado Pais, 2016). Bastantes anos mais tarde, quando a graça cerimoniosa do gesto lento se perdera — tudo ou quase tudo já evoluía para o ritmo da celeridade — Wittgenstein (1980 citado por Machado Pais, 2016) ainda observava: “Em filosofia, o vencedor da corrida é aquele que consegue correr mais devagar. Ou seja, o que chega por último”. Para preservar a intensidade do trabalho intelectual, Italo Calvino (1990, p. 60, citado por Machado Pais, 2016), propunha simplesmente: “apressa-te lentamente”.

Ora, se o campo da ação pedagógica atribui uma importância central à problemática da pessoa, deve reconhecer-se que a pessoa pertence à

família do *personare* que significa “soar através de”, sendo que este “soar” só é reconhecível através da escuta. Uma escuta que se situa numa temporalidade definida por aquele que é escutado e não por aquele que escuta, numa lógica mais próxima do acompanhamento do que da intervenção.

Byung-Chul Han (2009), por sua vez, alerta para a relevância de se criar uma profissão – a de ouvinte – aí incluindo seguramente o pedagogo, que se ocupará em escutar o outro, prestando-lhe atenção, através de um silêncio hospitaleiro, sendo que o ouvinte se abstém de julgar, no pressuposto de que o julgamento é, tendencialmente, uma traição ao outro. O mesmo autor realça que a atitude responsável do ouvinte se manifesta como paciência, no pressuposto que a “a passividade da paciência é a primeira máxima da escuta, sendo que a outra máxima da escuta é a de ficar à disposição do outro, a de acompanhar o outro” (p. 89). Deste modo, o tempo do ouvinte não é o seu tempo, mas o tempo do outro que importa redescobrir, operando uma revolução temporal, através da revalorização da temporalidade do outro que não se submete “à lógica do aumento do rendimento e da eficácia”.

Transposta para o campo da ação pedagógica, a problemática da escuta mostra os limites e as arbitrariedades da noção de intervenção pedagógica, cujo sentido e temporalização se centra na figura do interveniente que, de uma forma mais ou menos estruturada, só tem em conta o sentido do outro no que ele se desvia do sentido que se procura alcançar com a intervenção sobre o outro.

A reintrodução da problemática do sentido no centro da relação e da ação pedagógica supõe e exige uma referência, mesmo que sucinta, à problemática da sua temporalização, dissociando-a da temporalidade linear, rápida e inscrita numa discutível relação de causalidade, em que passado e futuro se sucedem em acontecimentos marcados pelo tempo curto. Importa reabilitar alguns ditos populares que ditam que “devagar se vai ao longe” ou que “depressa e bem não há quem” ou ainda o conselho de que deveremos “dar tempo ao tempo”.

Ter paciência, ser capaz de diluir o seu tempo no tempo do outro, reconhecer que o sentido é o sentido que o outro constrói, inserindo-se numa comunidade de ouvintes e daqueles que prestam a atenção, conduz, deste modo, a que a ação educativa se organize numa dinâmica de acompanhamento alternativa às dinâmicas mais ou menos estruturadas e flexíveis da intervenção.

Abster-se de intervir para acompanhar não implica, no entanto, que se diabolize a intervenção, mas supõe, seguramente, que a sua utilidade

é indissociável da sua capacidade em promover dinâmicas de acompanhamento pertinentes. Nesta perspectiva, é pertinente atribuir uma importância acrescida ao trabalho cognitivo e relacional que o outro realiza sobre si próprio, estar presente nos tempos e nos espaços onde se desenvolver este trabalho, no reconhecimento de que este trabalho não se dilui nem se confunde com o trabalho cognitivo e socializador, eventualmente produzido pela multiplicação de intervenções pedagógicas.

A introdução da problemática da escuta na ação educativa pressupõe, assim, a promoção de uma **pedagogia da condescendência**, no sentido positivo que se pode atribuir a este termo.

A condescendência, como sabemos, referencia-nos tanto uma ação que exprime uma flexibilidade de carácter que se acomoda ao gosto e à vontade do outro, tendo voluntariamente em conta os seus desejos como manifestação de um direito humano fundamental, como ainda pode indiciar uma postura paternalista, uma superioridade arrogante relativamente a algo ou alguém. Neste último caso, a condescendência confunde-se com uma cedência que implica o abandono piedoso dos desejos próprios para promover uma amabilidade forçada, mantendo, apesar de tudo, o seu estatuto de superioridade relativamente ao outro e preservando, assim, a relação de poder entre ambos. Esta última definição nega a possibilidade de (co)descendência que a primeira definição parece consentir.

A preponderância que se atribui à tolerância na definição da condescendência não é, portanto, acompanhada pelo reconhecimento de uma descendência comum, mas antes pela afirmação de descendências distintas e hierarquicamente estabelecidas de uma forma relativamente padronizada. A tolerância, como já sugeri, preserva a distribuição de poderes estabelecidos entre aquele que tolera e aquele que é tolerado, no respeito de que o primeiro define os limites e as regras da tolerância tolerada, mantendo intactas as dinâmicas que exprimem a sua superioridade cognitiva e relacional. Trata-se, deste modo, de uma pedagogia da preservação do instituído.

Considerada como possibilidade de uma transformação sensata, a pedagogia da (co)descendência não se limita a tolerar, mas promove o respeito pelo outro que é condição do exercício do direito por mim próprio. Ambos somos descendentes comuns e produzimo-nos em dinâmicas de alteridade e de identificação com o outro.

Mas se a pedagogia da (co)descendência supõe o reconhecimento da pessoa humana e das humanidades nas suas originalidades, bem

.....

como o cuidado com a sua preservação transformante – que não se confunde com a sua conservação assegurada com o seu fechamento –, ela alarga também o conceito de outro para outros domínios menos tangíveis. Refiro-me, em particular, ao domínio da natureza e do equilíbrio ecológico que são humanizados, quando integrados em dinâmicas de (co)descendência.

DA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA À PEDAGOGIA DO CUIDAR

As preocupações com a justiça social e com os direitos humanos constituem referenciais que não se projetam, instrumentalmente, apenas no domínio dos “futuros prometidos”, mas são estruturantes do presente, tanto pela sua dimensão simbólica como pelo seu valor instrumental. A ação educativa ocupa-se da construção de cidades e de cidadanias e de justiças sociais. É ela própria uma cidade justa.

Por outro lado, a pedagogia da (co)descendência e as diferentes lógicas que a configuram não se integram em processos cumulativos e aditivos, mas apelam à criação de uma interatividade sistêmica em que coexistem processos contraditórios e tensos com outros mais ou menos harmoniosos. Convém realçar as tensões que resultam da integração da pedagogia da (co)descendência em processos de desenvolvimento de políticas da diferença e da diferenciação, as quais envolvem sempre, de uma forma tensa, disposições tendentes a assegurar a autonomia e a liberdade com outras que apelam para a igualdade e a justiça social, aceitando que estas injunções não estabelecem entre si relações harmoniosas de continuidade, mas frequentemente instituem relações tensas que devem ser elaboradas como tal.

Finalmente, como já sugeri, a pedagogia da (co)descendência supõe que se valorize a dimensão contemplativa da ação educacional em alternativa aos atuais totalitarismos intervencionistas. Ela surge, então, como uma pedagogia do respeito, que não nega a pertinência de intervenções sensatas, no pressuposto de que estas não têm um valor em si, mas podem ser aceites se forem facilitadoras da expressão dos jogos da diferenciação e dos “efeitos de espelho” que elas promovem. Refiro-me, nomeadamente, àqueles efeitos de espelho que implicam uma projeção com cada um a assinalar nos outros aquilo que existe em si, contribuindo para a compreensão e para o auto e heteroconhecimento.

A autonomia, a interdependência sistêmica e o respeito constituem, assim, como vimos, algumas das dimensões centrais da pedagogia da (co)

.....

descendência ativa. Ora, estas não incidem apenas na estruturação das relações interindividuais, antes envolvem também dimensões sociais.

Os diferentes atributos da pedagogia da (co)descendência são retomados e aprofundados através do conceito de ética do cuidar, capaz de fundamentar uma pedagogia do cuidar alternativo à pedagogia do tratar.

A ética do cuidar foi particularmente pensada por Leonard Boff (2012), que considera o cuidar como o “princípio inspirador do paradigma da convivialidade”, em alternativa ao paradigma da concorrencialidade. Segundo o mesmo autor, a aceitação e promoção do “cuidar” envolvem uma reelaboração de algumas das problemáticas ou alguns dos referenciais da ação educativa.

Em primeiro lugar, o “cuidar” implica o reequacionamento da noção de temporalidade, pressupondo que o presente não deva ser pensado como produto do passado – por vezes, a necessitar ser reparado –, mas antes como produto de um futuro desejável. Trata-se de uma proposta já antes formulada por Abraham Moles (1994), ao considerar mais relevante procurar no presente os “sinais portadores de futuros” do que os efeitos causais dos passados.

Este trabalho com o passado não é, pois, um trabalho de reconhecimento do passado e das relações causais que supostamente o originaram, mas um trabalho de re-presentação que o torne presente e possibilite pensá-lo como presente reinterpretado em função do futuro. O passado não é, pois, um património a preservar, mas possibilidade de futuro a aprofundar.

Em segundo lugar, a praxis do cuidar promove e insere-se sempre numa ação global e multifacetada, uma ação que é simultaneamente localizada – porque atende aos contextos locais e às suas circunstâncias – e uma ação globalizada, cujos efeitos transcendem os espaços e os tempos do contexto em que se desenvolve material e simbolicamente. Dir-se-ia, portanto, que a praxis associada ao cuidar é uma praxis multicontextualizada, uma praxis que tendencialmente se pensa globalmente, mesmo quando se desenvolve localmente.

Em terceiro lugar, esta praxis procura salvaguardar o existente, as memórias e os patrimónios, a sua originalidade identitária. Esta salvaguarda, no entanto, não resulta apenas do exercício de uma pedagogia contemplativa, mais ou menos indolente. Pelo contrário, ela pressupõe uma atividade pedagógica que estabelece uma relação tensa e dialética entre o desenvolvimento e o envolvimento, tendo particularmente em conta, como referi, os sinais portadores de provir, os sinais que prenunciam futuros desejáveis.

Neste sentido, a formação atenta à experiência não se opõe, mas pressupõe a formação para a imaginação.

A preservação e a transformação, a atenção e a intervenção não são consideradas como polos opostos do desenvolvimento da ação educativa. Importa agora pensá-los como complementaridades contraditórias.

Dir-se-ia mesmo que a interferência e a intervenção são imprescindíveis à preservação, desde que elas inibam que a preservação se feche sobre si própria e produza entropias negativas que a desagregam. Quando descontrolada e autorreferenciada, a intervenção também contribui para desagregar aquilo que procura preservar. O que está em causa nesta dialética entre preservação e intervenção é a possibilidade de produzir consensos, de promover uma ação comunicacional. Dito de outro modo, a intervenção não é estruturada por objetivos próprios, mas por políticas de sentidos capazes de sustentarem dinâmicas de consentimentos, numa partilha de sentidos e sentimentos.

Estas políticas de sentido não se constroem pela valorização incontrolada da observação “exterior” e da multiplicação de procedimentos de avaliação diagnóstica, mas instituem sempre políticas de escuta, políticas de escuta mútua que, como sabemos, não podem ser reguladas recorrendo a conjuntos mais ou menos estabilizados de indicadores objetivos. Apesar de não se opor à observação, a escuta só se compagina com as observações e as intervenções, desde que elas possibilitem ultrapassar os bloqueios da escuta e os bloqueios ao desenvolvimento de um diálogo dialético entre protagonistas que estabelecem entre si relações de poder simétricas, relações fraternas entre (co)descendentes.

O cuidar e a preservação do património são inseparáveis da promoção de uma pedagogia (re)compositiva alternativa à pedagogia aditiva; esta é dominante no modelo vigente de estruturação e desenvolvimento do trabalho cognitivo. Como sabemos, este modelo postula e subentende uma conceção de trabalho cognitivo em que este só se pode inserir em trajetórias lineares e predefinidas, visando a aquisição de novos recursos ou a substituição dos já existentes. Os produtos da ação são suscetíveis de uma objetivação mais ou menos consumada e quantificável. O desenvolvimento do trabalho cognitivo é, por isso, mais ou menos previsível.

Na sua versão mais radical, esta conceção do trabalho cognitivo postula que a memória cognitiva dos destinatários constitui uma tábua rasa disponível para a aquisição de novos saberes e para a substituição de saberes existentes, no pressuposto de que as experiências destes destinatários não produzem recursos pertinentes para protagonizar os atuais desafios.

Para não ser considerada como totalitária e arbitrária, esta concepção supõe, inconscientemente, que os formandos estão imbuídos de um desejo de saber, embora não possuam um saber sobre o seu próprio desejo; na situação pedagógica só os formadores possuem um saber sobre o desejo do outro.

Mais recentemente, por imperativos relacionados com a necessidade de racionalizar a formação, nomeadamente no campo da Educação de Adultos, em geral, e na sua reciclagem, em particular, começou a admitir-se que os destinatários produzem recursos cognitivos que importa identificar e reconhecer como ponto de partida ao desenvolvimento de intervenções mais curtas, eficazes, coerentes e consistentes. A “Análise de Necessidades”, prévia ao desenho e ao desenvolvimento dos programas de formação, transformou-se, assim, num ritual, cujo efeito na formação se pensa ter sido relativamente reduzido.

Na sua versão mais radical ou na mais *soft*, estas intervenções pedagógicas, podendo eventualmente reconhecer a existência de um património cognitivo, definem-no “negativamente” ao imputar-lhe a impossibilidade de produzir cognições e adaptações funcionais a novos contextos.

A pedagogia da recomposição, na sua articulação com as pedagogias da (co)descendência e do cuidar, atribui um outro estatuto cognitivo e pedagógico à memória e ao património, às suas qualidades e às suas potencialidades.

Partindo de uma definição positiva da experiência, o património cognitivo enquanto produto da experiência é, em determinadas circunstâncias, capaz de originar novos recursos cognitivos e capacidades funcionais. Apesar de o património cognitivo ser constituído por conjuntos heterogéneos de saberes substantivos e de relações com o saber gerados ao longo do tempo, esta heterogeneidade e diversidade não inibe que estes saberes possam estabelecer entre si relações diferentes das que tinham sido estruturadas durante o seu processo de produção.

Se admitirmos que os patrimónios cognitivos podem ser interpretados e trabalhados com o recurso à abordagem sistémica, que postula que os estádios dos sistemas dependem mais das relações que se estabelecem entre os diferentes elementos que os integram do que da qualidade de cada um dos componentes, compreenderemos melhor as potencialidades dos patrimónios, desde que disponham da plasticidade potenciadora do desenvolvimento de relações inéditas. Evidentemente que, em determinadas circunstâncias, as potencialidades endógenas dos patrimónios podem ser desenvolvidas e aprofundadas através de intervenção exógenas e descontextualizadas.

.....

A questão central das intervenções exógenas é a de que elas não podem ser apreciadas em função do seu valor intrínseco, mas devem ser sempre intervenções sensatas e consentidas, tendo em conta as suas potencialidades em desbloquear relações e promover acréscimos de flexibilidade favorecedoras da inovação e do trabalho de renegociação identitária. Este trabalho de renegociação confunde-se com um trabalho de recontextualização, nomeadamente um trabalho de recontextualização cognitiva em que os recursos e as metodologias descontextualizadas são facilitadores de dialéticas de descontextualização/contextualização que não deixam de se referenciar ao contexto. Ou seja, as qualidades dos recursos teórico-metodológicos exógenos não lhes são intrínsecas (tal como é postulado pelas pedagogias aditivas), mas dependem da sua capacidade de se envolverem em dinâmicas comunicacionais; estas asseguram acréscimos de interpretação e permitem reconhecer as especificidades dos contextos e amplificar a sua comunicabilidade a outros contextos, também eles marcados pelas respetivas originalidades; estas originalidades afirmam-se e enriquecem-se ao poderem ser incorporadas e interagirem com outras originalidades.

Apesar de aplicados às dialéticas de descontextualização/contextualização, as teorias e os instrumentos metodológicos não são aplicados respeitando as racionalidades cognitiva e instrumental valorizadas pela “ciência moderna”. A aplicação, neste caso, obedece a uma racionalidade comunicacional, inspirada numa noção de clínica, tal como esta noção foi desenvolvida pela psicanálise e adotada por certas correntes da sociologia da intervenção e da psicologia clínica.

Segundo alguns autores, esta noção de clínica prefigura a possibilidade de construção de uma ciência emancipatória. Ela pressupõe, com efeito, que as teorias e interpretações gerais não inibem nem se substituem às interpretações contextualizadas, mas podem favorecê-las, no reconhecimento de que estas não constituem uma exemplificação mais ou menos acabada das teorias e interpretações e teorias gerais. Estas teorias e interpretações gerais inserem-se, assim, em hermenêuticas interpretativas que as transcendem e que se envolvem na produção e requalificação de cidades e cidadanias cognitivas.

Antes de terminar esta introdução gostaria de fazer um esclarecimento complementar. Uma parte importante dos textos incluídos nesta obra são versões escritas de comunicações e conferências que realizei em diferentes contextos. Não tinha intenção de poder vir a publicar cada um deles ou mesmo a integrá-los numa obra mais global. Cada texto estava, tendencialmente, dotado de uma coerência global.

.....

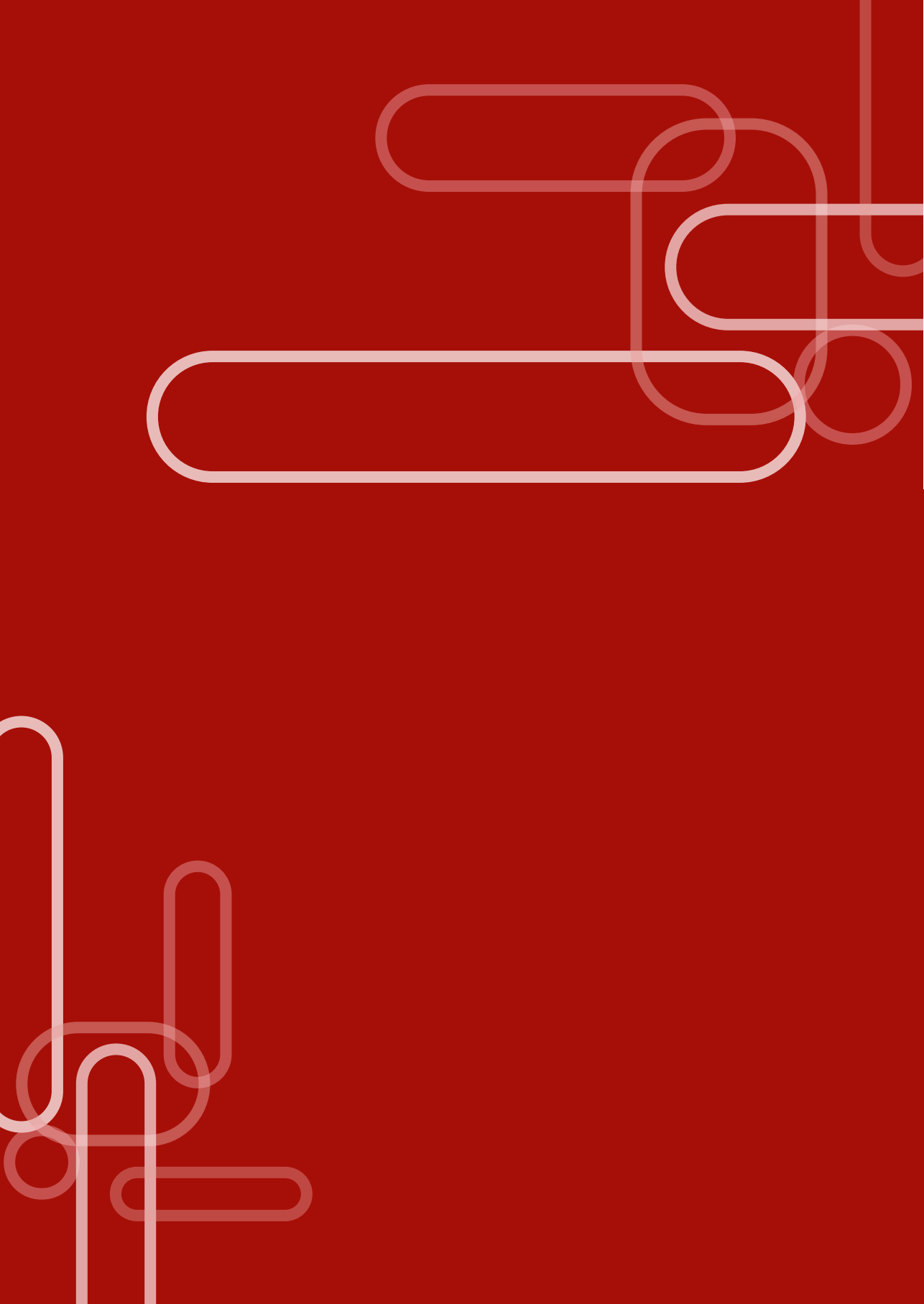
Para a sua integração nesta obra, hesitei entre fazer uma reformulação profunda ou apenas alterações de superfície, sendo que esta última opção tem a vantagem de possibilitar a leitura autônoma de cada um dos capítulos. Ao optar por esta segunda alternativa, estou também consciente das redundâncias, e mesmo repetições, que existem em alguns momentos de diferentes capítulos. Tratou-se de uma opção discutível, mas que, no meu entender, tem a vantagem de permitir vários percursos de leitura.

No capítulo final, retomo algumas das considerações epistemológicas feitas em diferentes momentos. Mesmo correndo, mais uma vez, o risco de redundância, considerei relevante retomá-las e, por vezes, transcrevê-las, de forma a assegurar igualmente a possibilidade de leitura autônoma deste último capítulo. Elas são, no entanto, frequentemente inseridas num contexto argumentativo mais amplo, por um lado, e, por outro, delimitado ao domínio da disrupção epistemológica.

The image features a red background with abstract white line art. The art consists of various rounded rectangular and circular shapes, some overlapping, creating a sense of movement and depth. The shapes are distributed across the page, with some extending from the top and bottom edges. The text is positioned in the lower right quadrant of the red area.

SECÇÃO 1.^a

DIVAGANDO SOBRE E COM OS
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO





INTRODUÇÃO

Esta primeira secção agrupa um conjunto de textos que incidem sobre as transformações internas ao espaço escolar, resultantes tanto de dinâmicas internas como de injunções oriundas do seu exterior.

Num primeiro texto (Capítulo 1), vou analisar as figuras do sofrimento na escola, nomeadamente as que são vividas pelos alunos (jovens) e pelos professores. Começo por destacar que estes sofrimentos se acentuaram com o acumular de sintomas que relevam da erosão dos processos de escolarização e da sequente implementação de políticas educativas que associam esta crise aos défices de escolarização. O reconhecimento da crise da escolarização (desagregação cognitiva e relacional) legitimou, com efeito, a implementação de políticas que, genericamente, promoveram uma hiperescolarização, inibitória da afirmação de um pensamento alternativo, capaz de pensar esta crise como possibilidade de transformação da escola e da gramática escolar.

As políticas adotadas, neste contexto, partem do pressuposto de que a crise da escolarização resulta dos seus *déficits* e não dos seus excessos. A aceitação deste pressuposto, associada ao processo de individualização das responsabilidades pelos fracassos e problemas da escola, numa lógica em que as vítimas destes problemas (professores e alunos) tendem a ser considerados como culpados e responsabilizados pelos processos de vitimização que os vitimiza, induzem disposições subjetivas para que os jovens possam ser responsabilizados pelos seus défices de escolarização e os professores pela sua incapacidade em lidarem, respeitando a forma escolar, com fenómenos complexos resultantes desta crise. Evidentemente que as responsabilidades pelos raros sucessos da escolarização são atribuídas aos autores das políticas, numa retórica fundamentada numa conceção laudatória da gramática escolar como a forma legítima mais consistente de promover e assegurar a educação.

Esta tensão entre, por um lado, uma fragmentação da escolarização, que possibilita pensar a sua transformação e mesmo a sua desescolarização (que não se confunda com o desaparecimento da escola) e, por outro lado, a tendência para se gerir esta crise, acentuando a escolarização e as suas virtualidades, está na origem de uma acentuada e paradoxal tendência para que os principais habitantes da escola se sintam viver num mundo progressivamente mais estranho, num mundo em que o registo da familiaridade deu lugar ao registo da estranheza. Assim, a escola tornou-se cada vez mais estranha a si própria.

Para além de desqualificar, desconhecer e ignorar as qualificações sociais e organizacionais dos que organizam e asseguram o seu funcionamento, inibindo a sua desagregação, a escola desqualifica as vivências dos professores em contraste com a ênfase que atribui à sua descrição socioinstitucional, à definição instituída e jurídica das formas e categorias institucionais das entidades educativas.

Ora, esta desagregação do regime de familiaridade tem vindo a ser responsável pelo processo de “enlouquecimento” dos referenciais da ação dos professores, sem que fossem criados outros referenciais alternativos, legítimos e mais pertinentes para eles conseguirem narrar as suas experiências profissionais e, por isso, para poderem elaborar descrições profissionais mais congruentes com as suas vivências cotidianas. Associadas à distribuição das responsabilidades sociais a que aludi, estas vivências e as competências acionadas para as gerir de forma aceitável foram fundamentalmente consideradas como a expressão de défices profissionais, suscetíveis de envolver os professores nos sistemas e nas ações de formação contínua, entretanto institucionalizadas.

Antes de mais nada, os professores confrontam-se com o “enlouquecimento” dos alunos. Este “enlouquecimento” exprime o desfasamento crescente entre as qualidades dos jovens e o seu estatuto de aluno, e a tendência para os jovens desenvolverem modalidades de organização social que dificilmente se enquadram e são dizíveis no quadro da organização escolar.

Depois, os professores debatem-se com o “enlouquecimento” dos saberes. A impossibilidade de, atualmente, a escola poder realizar, de uma forma satisfatória, as suas tarefas cognitivas, pressupondo que os alunos estão mais ou menos motivados para o efeito, exige dos professores uma atenção acrescida ao trabalho de justificação e legitimação permanente; o trabalho pedagógico já não pode presumir que a sua legitimidade se encontra previamente assegurada e realizada, mas impõe que o trabalho de justificação deva ser integrado no quotidiano profissional. Este

“enlouquecimento” dos saberes decorre também do facto de a enormidade de missões atribuídas à escola ter sido acompanhada por um acréscimo sem precedentes dos saberes a ministrar e, conseqüentemente, do alargamento extensivo e intensivo das tarefas curriculares.

Estas normas obedecem a ordens normativas contraditórias e inconciliáveis entre si: i) normas oriundas dos saberes e da sua hierarquização; ii) normas oriundas das metodologias de trabalho a adotar; iii) e normas oriundas dos processos de avaliação, cuja importância aumentou consideravelmente.

Ora, se podemos admitir que os professores, melhor ou pior, conseguem gerir estas ordens normativas, a verdade é que eles só o conseguem à custa de um conjunto de “infidelidades” normativas que estruturam as suas vivências na profissão, não podendo estas infidelidades ser reveladas publicamente, razão pela qual elas não podem inserir-se na definição legítima e legitimada da profissão, nem podem ser reconhecidas enquanto reguladores da ação profissional dos professores.

Este duplo “enlouquecimento” origina um profundo sofrimento ético e organizacional que, por arrastamento, provoca o “enlouquecimento” dos próprios professores, dado que os seus sofrimentos não podem ser comunicáveis, sob pena de serem considerados a expressão de incompetências profissionais mais ou menos significativas. De qualquer forma, para limitarem os seus efeitos perniciosos, os professores elaboram um conjunto de ideologias profissionais defensivas, possibilitando que cada uma delas possa dissimular e negar o seu sofrimento.

Estas ideologias, que caracterizei detalhadamente no livro *Solidões e Solidariedades no Cotidiano dos Professores* (2013), são partilhadas por conjuntos mais ou menos alargados de professores que, embora proporcionem a partilha ilusória de solidariedades profissionais, se apresentam como solidariedades negativas estruturadas, através do exercício de efeitos de espelho; cada professor revê-se no outro, sem necessidade de explicitar os motivos nem de se envolver em processos de explicitação e interpelação com colegas que não partilham a mesma ideologia. Cada ideologia, e quadro cognitivo a ela associada, revê-se e basta-se a si própria, razão pela qual as fronteiras entre elas são subjetivamente bem delimitadas e circunscritas.

Paradoxalmente, ou não, este processo, que conduz ao agravamento do desconhecimento que a escola tem de si própria, foi acompanhado por estudos que definem a escola como objeto de estudo autónomo; tais estudos, apesar da sua ambigüidade, procuram garantir à escola um estatuto epistemológico, cognitivo e organizacional bem definido e estável.

No segundo texto desta secção (Capítulo 2) debruço-me, justamente, sobre as ambiguidades que marcam o processo de produção da escola como objeto de estudo. Dei uma atenção particular às ambiguidades do processo que procura estabilizar e delimitar as fronteiras entre escola e não escola (ou seja, entre a escola e o seu contexto), bem como as que resultam da utilização indiscriminada das categorias e da gramática escolares na descrição e interpretação da vida na escola.

Em geral tributárias desta tendência, as diferentes correntes que se instituíram para definir a escola como objeto de estudo incidem, fundamentalmente, sobre cada uma das dimensões adotadas para definir a substância do objeto: as dimensões organizacionais, as dimensões culturais e ainda as dimensões que dizem respeito à micropolítica da escola. Admitindo que a escola integra estas dimensões, proponho ainda uma reflexão sobre a possibilidade de produzir um conhecimento global sobre a escola, através do somatório das contribuições produzidas por cada uma das correntes.

Para além de se diferenciarem no que diz respeito à substância em que se configura a autonomia da escola como objeto de estudo, tanto do ponto de vista epistemológico, como do ponto de vista existencial, as diferentes correntes também se diferenciam no que diz respeito ao procedimento epistemológico privilegiado para aceder ao campo empírico.

Um primeiro procedimento, que é tributário das conceções estadocêntricas de regulação da educação, privilegia a observação distante como garante da objetividade científica. Um segundo procedimento valoriza, essencialmente, o olhar próximo e minucioso. Este apoia-se na crítica à burocratização da educação, admitindo que os atores adotam “naturalmente” uma racionalidade estratégica para, assim, poderem beneficiar das oportunidades proporcionadas pelo mercado escolar e maximizarem o seu acesso à multiplicidade de oportunidades proporcionadas por este mercado. Enfatizo que a relevância atribuída ao Mercado é principalmente simbólica e não pressupõe necessariamente a monetarização das trocas e das oportunidades.

Em alternativa a estes dois procedimentos, analiso a possibilidade de se desenvolver a epistemologia da escuta, no reconhecimento de que os dispositivos de interpretação a ela associados não podem renunciar a uma reflexão sobre uma narratividade promotora da intertextualidade.

Concluo a minha reflexão, alargando a análise para o campo epistemológico, o campo onde podem emergir sinais de uma epistemologia disruptiva que, como já referi, será objeto de um trabalho mais sistemático e aprofundado no último capítulo deste livro.

O terceiro texto desta secção (Capítulo 3) incide sobre as políticas de avaliação e sobre o processo que conduziu a que a avaliação se tivesse transformado no principal referencial da promoção das políticas educativas. Ou seja, sobre o processo responsável pela diluição do debate político e pela sua subordinação a uma pretensa objetividade, supostamente garantida pelo campo da avaliação.

Para além de exacerbar a utilização indiscriminada das gramáticas e categorias escolares, a avaliação apoia-se num conjunto de procedimentos técnicos que exigem uma seleção cuidada das categorias escolares que possam ser associadas a indicadores de avaliação mensuráveis. Deste modo, a avaliação torna-se insensível à vida das escolas, enquanto estabelece uma hierarquização das suas pertinências, mais dependentes da possibilidade de poderem ser avaliáveis do que da sua pertinência interpretativa. Pressupondo que qualquer ordem cognitiva produz conhecimentos e desconhecimentos, admito que a ordem cognitiva associada às práticas de avaliação produz mais desconhecimentos que conhecimentos, mais ausências do que presenças.

Na parte final deste texto, proponho uma digressão em torno das condições que proporcionem desenvolver um regime de presença das ausências.

Destaco, fundamentalmente, a ideia de que os espaços educativos devem ser pensados como sistemas complexos de mediações. Antes de mais nada, como um espaço de mediações epistemológicas em que coexistem, de uma forma tensa, normas com pretensão à verdade, com normas com pretensão à eficácia, com outras normas provenientes do debate sobre os regimes da justiça educativa. Em seguida, defendo a possibilidade de pensar estes espaços como mediação institucional e cognitiva, em que coexistem normas descontextualizadas com outras produzidas localmente: um espaço em que, sobretudo, se valorizam as cognições situadas, que não se reportam apenas a lógicas produtivas oriundas da ordem industrial, mas também lógicas mais imateriais e "improdutivas".

No texto seguinte (Capítulo 4), prossigo a minha digressão sobre os processos de escolarização, focando a reflexão nos saberes dos professores, nos saberes a ensinar e nos saberes para ensinar. Por um lado, admito que o professor é um trabalhador cognitivo e, por outro, que o trabalho desenvolvido não é um trabalho solitário e insular, mas um trabalho interdependente, solidário e peninsular.

O pressuposto de que o professor é um trabalhador cognitivo supõe o reconhecimento de que ele mobiliza e também produz um conjunto heterogéneo de saberes – saberes científicos que é chamado a ensinar,

saberes pedagógicos e didáticos necessários para ensinar estes saberes e ainda saberes de ação necessários para articular estes saberes e assegurar a sua contextualização prática. Admito também a não existência de uma relação de continuidade entre estes saberes, mas antes relações tensas que oscilam entre a harmonia e o conflito.

Apesar de serem imprescindíveis ao processo de construção das práticas profissionais, estes saberes e as suas relações são em grande parte imprevisíveis e incontrolados, são dificilmente narráveis e podem favorecer os sofrimentos profissionais e inibirem a construção de narrativas profissionais pertinentes, agregadoras e comunicáveis. Frequentemente, perde-se o sentido e as razões da prática e da experiência, bem como a reconhecimento do autor dessa prática.

O pressuposto de que o trabalho cognitivo do professor é peninsular e não insular obriga a uma reconceptualização da gestão e administração escolar, atenta à especificidade do trabalho cognitivo, às suas valências e produções comunicacionais e relacionais, raramente objetiváveis a partir do seu exterior, em detrimento das suas qualidades instrumentais. Isto implica que os modelos normativos ou interpretativos não possam ser exportáveis de outras circunstâncias em que o estatuto do trabalho cognitivo é analiticamente subalternizado ou instrumentalizado em função das valências produtivas atribuídas ao trabalho.

Tendo por base todos estes pressupostos, debruço-me, em seguida, sobre as tensões existentes entre a ciência ensinável ou a ensinar e a ciência que se faz, valorizando sobretudo aquela que se produz nas ciências de ponta. Esta abordagem é particularmente pertinente para nos podermos aperceber da evolução das ciências para ensinar que, nos seus primórdios, adotaram modelos e formas de fazer próximas das ciências de ponta. Paradoxalmente, quando as ciências de ponta adquiriram uma visibilidade e importância acrescidas, as ciências para ensinar cristalizaram-se em modelos oriundos prioritariamente das imagens difundidas pela ciência a ensinar. Este movimento que, aparentemente, exprimiria a consistência e a consolidação científica das ciências dos saberes para ensinar, distanciou estes últimos dos saberes da experiência sensível e, portanto, reduziu as possibilidades de os saberes da experiência poderem contribuir para a interpretação e apropriação dos saberes da ação.

Assiste-se, por isso, a uma reatualização de uma das grandes ambiguidades da cientificidade educativa – a procura crescente de acréscimos de rigor científico; no quadro da ciência positivista, esta fez-se à custa da sua possível contribuição na estruturação do campo da educação e nas

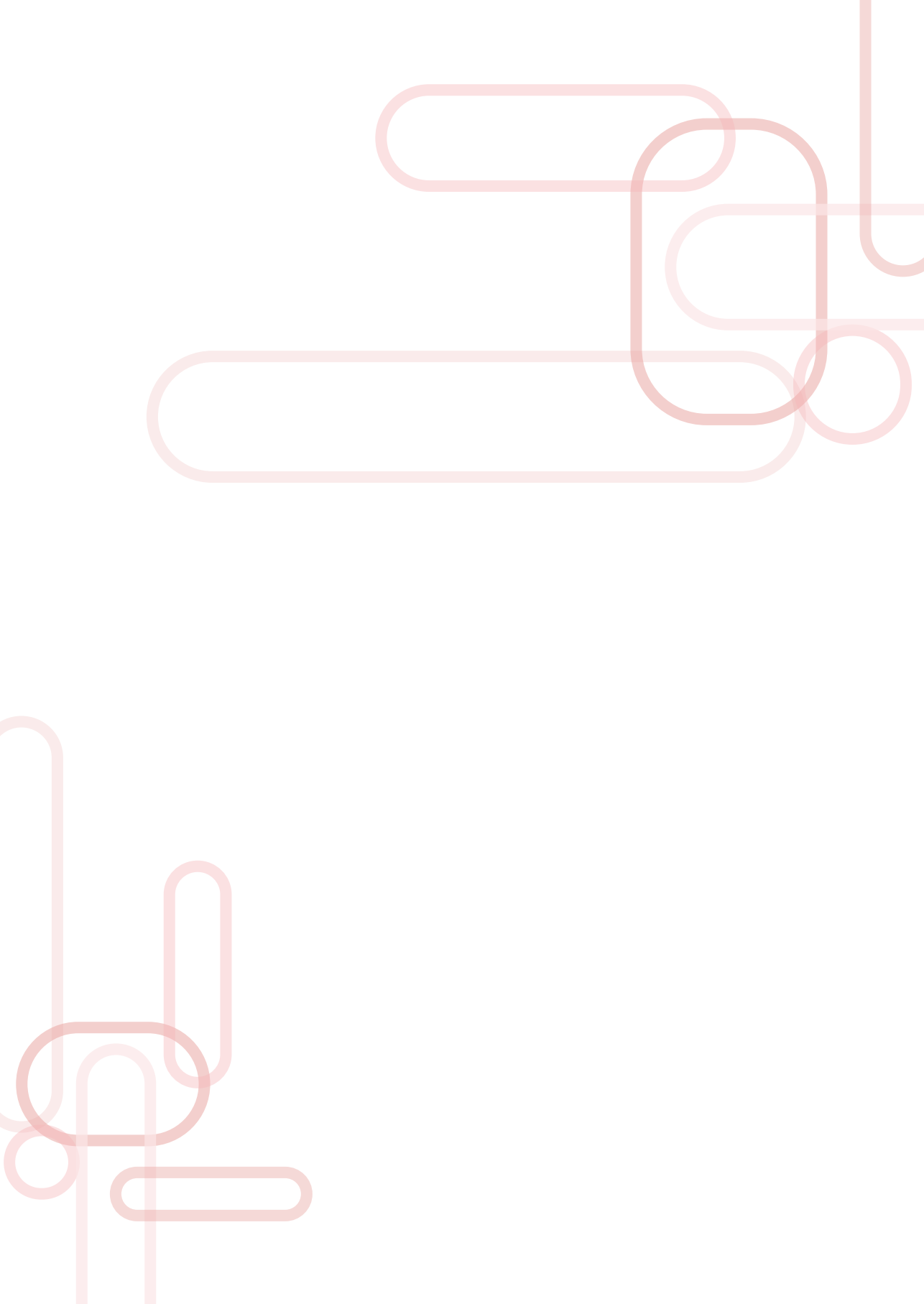
práticas dos profissionais da educação. Esta tendência, que parecia superada, surge novamente, mais de meio século depois, já não como uma tendência que coexiste com outras, mas como a única forma legítima de pensar a cientificidade educativa e assegurar o seu desenvolvimento.

Na parte final deste texto, proponho uma reflexão sobre as condições de possibilidade da reabilitação emancipatória dos saberes da ação. Dei uma ênfase acrescida à possibilidade de reinventar o campo científico dos saberes para ensinar, defendendo que, neste domínio, importa privilegiar uma produção científica sensata, consentida e facilitadora do desenvolvimento de uma cientificidade cidadã: uma cientificidade que não desqualifica os saberes da ação, mas integra-os num debate onde coexistem várias ordens cognitivas com estatutos epistemológicos diferenciados, mas igualmente relevantes.

No último texto desta secção (Capítulo 5), que recai sobre as relações entre educação e cidadania (ou entre educação e democracia), procuro realçar que estas relações não podem incidir, exclusivamente, nem prioritariamente, sobre as “qualidades” individuais dos produtos da ação educativa, mas incluem uma conceção mais ampla, capaz de envolver a prática democrática como qualidade desejável da ação educativa.

Admito, deste modo, que a educação não contribui apenas para o acesso a uma cidadania codificada juridicamente, mas deve também ser considerada como promotora de cidades e cidadanias tanto cognitivas como relacionais. Por outro lado, este pensamento não se limita a promover apenas o acesso a um bem comum, a uma cidadania codificada juridicamente, ele admite que a educação não é um “bem comum” inquestionável e universalmente aceite, mas uma produção contextualizada, envolvendo os espaços educativos em dinâmicas tensas e argumentadas.

É neste contexto que importa reeditar o debate sobre os fins em educação, que parece ter submergido perante o domínio totalitário dos discursos sobre os meios e a eficácia. A reabilitação deste debate sobre os fins, ou, se quisermos, sobre os futuros desejáveis ganha se ele for articulado com um outro que não se reporte apenas aos futuros e aos fins, aos futuros desejáveis, mas integrando também uma reflexão aprofundada sobre os fins do presente, sobre os sentidos do trabalho educativo e os seus processos de alienação.



CAPÍTULO 1



Sufrimento e sofrimentos de e na escola

INTRODUÇÃO

O trabalho que vou apresentar resulta da articulação dos resultados da investigação desenvolvida em dois projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (doravante FCT).

O processo de socialização dos professores, num contexto de crise da escolarização, constituía o objeto do primeiro projeto a considerar aqui e tinha por pano de fundo a ideia de que, na segunda metade da década de 1990, se tinham, por um lado, acentuado os sintomas de erosão da escola, ao mesmo tempo que, no campo político, se instalou uma tendência para a implementação de um conjunto de medidas em que esta erosão tende a ser pensada como um défice da escolarização.

A pertinência deste projeto deriva do reconhecimento de que a gestão política da profissão docente tinha sofrido profundas alterações, decorrentes tanto das novas gramáticas acionadas na definição política da justiça educativa, como na distribuição das responsabilidades sociais pelo(s) fracasso(s) da escolarização.

Na realidade, se os professores, até à segunda metade da década de 1980, tinham sido considerados como os baluartes dos Sistemas Educativos, não lhes sendo imputáveis responsabilidades desmesuradas pelos seus fracassos relativos, facilmente imputáveis aos jovens ou famílias, a verdade é que, no atual contexto político, os professores passaram a ser considerados como o "elo" mais fraco dos sistemas, sendo a sua incompetência considerada como a causa remota e/ou imediata do fracasso da escolarização. A escolarização, por sua vez, é considerada como a principal responsável pelos défices de inovação e de competitividade das sociedades. Esta tendência, sendo sustentada por um conjunto de argumentos e de operadores ideológicos, foi reproduzida e amplificada, através da

difusão de dispositivos simbólicos de gestão da profissão que, indo desde a implementação de sistemas de formação contínua até às ameaças de institucionalização de mecanismos de avaliação individual do desempenho profissional, subentendem que as dificuldades coletivamente sentidas na gestão da escolarização, se traduzam em responsabilidades individuais. Os efeitos destas tendências, provenientes tanto do campo político, como do campo científico (efeito conjugado entre as “narrativas” políticas e as “narrativas científicas” da profissão), foram analisadas por mim, com mais pormenor, na obra *Solidões e Solidariedades no Quotidiano dos Professores*. Por agora, interessa-me realçar o conjunto de perturbações produzidas, nomeadamente:

- 1) a existência de conjuntos estruturados de modalidades de gestão subjetiva da profissão, fortemente marcados pela figura do sofrimento profissional, pela figura de sofrimentos profissionais conformados e geridos através de disposições cognitivas que podemos designar de ideologias profissionais defensivas;
- 2) a estruturação de novas modalidades de “individualismo profissional”, diferentes das que foram dominantes até aos finais da década de 1970, pela sua “gramática” e pelo facto de exprimirem individualismos sofridos e não individualismos épicos;
- 3) a importância adquirida pela expansão sem precedentes de dispositivos de desapropriação das produções do trabalho docente, incidindo tanto sobre as produções “materiais” ou objetiváveis (auto e heteroproduções cognitivas: produção de práticas profissionalmente significativas e produções dos alunos) como sobre as produções “imateriais”, sejam elas auto ou heteroproduções (dinâmicas de relações profissionais produtoras de sentidos partilhados e relações entre e com os alunos de regulação da ordem social na escola);
- 4) a diluição progressiva das disposições responsáveis pela produção de um regime de familiaridade com a escola e o reforço de um modo de relação com a escola marcado pela estranheza, nomeadamente por uma relação de estranheza com os jovens, enquanto principais destinatários da sua ação profissional.

Esta tendência para que o mundo da escola se tivesse tornado estranho a um dos seus protagonistas principais (os professores), resultante da diluição do seu regime de familiaridade (curricular e relacional) e da expansão dos dispositivos de alienação do trabalho, apela analiticamente a um conhecimento mais aprofundado dos modos de existência dos jovens nos mundos do Ensino Secundário (ESEC). Trata-se de mundos relativamente

desconhecidos nas narrativas científicas em Portugal, excetuando os trabalhos de Pedro Abrantes (2003), Natália Alves (2008) e as *Tristes Escolas* de João Teixeira Lopes (1997), indiretamente, dos trabalhos de Machado Pais (2001) e ainda os que procurei estudar no projeto JOVALES (*Jovens e Alunos do Ensino Secundário*), dando uma particular ênfase às modalidades reguladoras das relações entre as figuras dos jovens e dos alunos no espaços de transição do ESEC, ou seja, na transição do Ensino Obrigatório de nove anos para o Secundário de doze anos e deste para o Ensino Superior. Do meu ponto de vista, este trabalho é particularmente relevante, por três motivos:

1) as tensões eventualmente existentes entre as figuras dos jovens e dos alunos eram indispensáveis para a compreensão das tensões profissionais dos professores;

2) a democratização do acesso ao ESEC (ou a sua massificação) é um fenómeno relativamente recente e, pelo carácter historicamente elitista deste nível de ensino, conduz ao reforço de uma tendência para o desfasamento entre as suas promessas de futuro, em termos de mobilidade social ascendente (em parte herdadas de dinâmicas de socialização familiar realizadas por famílias que não tiveram acesso a este grau de ensino) e a estrutura de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e/ou ao Ensino Superior; ou seja, o ESEC é um espaço e um tempo particularmente propenso à produção de desilusões;

3) o facto de este nível de ensino ser uma “terra de ninguém” e, por isso, uma “terra de todos” – um espaço de entrada no “mundo do trabalho” e/ou no Ensino Superior, sem que seja garantida a entrada em qualquer deles –, ou seja, um espaço não possuindo pertinência em si, mas que ao ser definido pelo “antes” e/ou pelo “depois”, conduz à propensão para que os jovens que o “habitam” vivam subjetivamente processos de transição diversificados. Como assinalado por Guy Berger, numa comunicação oral realizada na Universidade do Porto, os alunos são, assim, envolvidos num processo de aprendizagem de “regras cujo uso desconhecem” e que não derivam diretamente das aprendidas anteriormente ou daquelas que, subjetivamente, poderiam utilizar no futuro.

Neste texto adotei, assim, como entrada a problemática do sofrimento dos professores para a incorporar na problemática do sofrimento dos jovens na escola, nas ambiguidades e ambivalências resultantes da imbricação entre estas duas dimensões do trabalho na escola.

CRISE DA ESCOLA E HIPERESCOLARIZAÇÃO DA VIDA

Parece ser consensualmente aceite que, nas duas últimas décadas, se acentuaram os sintomas de crise da escolarização. Para alguns, esta crise é uma crise de eficácia, enquanto para outros ela é, fundamentalmente, uma crise de sentido e de sensatez.

No pressuposto de que a crise da escola se resolve com mais escola, a primeira perspetiva é vinculada essencialmente pelas “narrativas políticas” dominantes, admitindo que esta crise é apenas uma crise de eficácia cuja superação exige a adoção indiscriminada, no campo escolar, do “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 1999). Esta perspetiva, como é sabido, foi marcada por uma forte ambiguidade e conduziu à estruturação de uma nova “gramática educativa”, oriunda do Estado e, paradoxalmente, estruturada na crítica ao próprio Estado, na crítica à intervenção homogeneizante do Estado-Educador. Em conformidade com o princípio de que o Estado Moderno deve ser um Estado Modesto, promoveu-se a multiplicação de novas figuras institucionais, ocupadas com a salvaguarda das condições necessárias à governabilidade interna dos diferentes espaços educativos. Atribuiu-se ao Estado o papel de estabilizador, de interveniente “ausente”, procurando assegurar a governabilidade do sistema através da multiplicação das práticas e dos dispositivos de avaliação. O Estado não se retirou da cena educativa; ele já não é fundamentalmente um Estado-Educador, mas um Estado Avaliador, cada vez mais insensível aos custos sociais e psicológicos resultantes do aumento exponencial da importância atribuída aos dispositivos de avaliação.

Apoiada numa descrição reticular e conexonista, que hoje constitui também o modelo de descrição da organização biológica dos organismos vivos – permitindo multiplicarem-se e diversificarem-se –, esta descrição legitimou também a multiplicação e a diversificação como referenciais desejáveis na organização política do campo escolar.

Os insucessos políticos da utilização indiscriminada de uma gramática educativa, assente nas figuras da autonomia, do projeto, da diversificação e da avaliação, são imputados à incompetência generalizada dos seus protagonistas no terreno e não à própria definição da gestão política da educação. Multiplicaram-se, por isso, os dispositivos de formação e avaliação dos professores, da mesma forma que se desenvolveram os dispositivos para se assegurar a antecipação, a intensificação e a extensão da escolarização, bem como se multiplicaram as missões atribuídas à escola.

Esta visão entusiasmante da escolarização, esta perspetiva de que a

.....

escola constituiria um bem comum inquestionável a multiplicar até ao infinito, parece ser impermeável ao processo que François Dubet (2002) referencia como sendo de instabilização dos macroprogramas institucionais de socialização e que, segundo ainda o mesmo autor, tinham garantido a produção de um conjunto de referenciais estruturantes da ação profissional que, não carecendo de justificação, se instituíam como “ficções necessárias em que os atores não acreditam verdadeiramente, mas que não podem renunciar a elas, sob pena do seu trabalho se esvaziar de sentido” (p. 48). O trabalho cognitivo dos profissionais da relação, em que se incluem os professores, parecia ter-se organizado da importação de princípios gerais inquestionáveis para os contextos particulares da sua ação. Estes contextos particulares tornaram-se, progressivamente, mais complexos e induziram a que estes profissionais se deveriam ocupar tanto da compatibilização de princípios de justiça e ordens justificativas contraditórios, como ainda garantir a contabilização simbólica deste trabalho de compatibilização com a realidade, ou, pelo menos, com a representação subjetiva da realidade.

Mas a crise da escolarização não é apenas uma crise organizacional e política, ela é também uma crise cognitiva. Ela incide sobre os instrumentos e dispositivos cognitivos acionados naturalmente pela escola para desconhecer e reconhecer as suas dinâmicas relacionais e cognitivas.

Os professores são particularmente sensíveis ao reforço da desarticulação entre a “gramática escolar” e as “gramáticas das formas de vida” da escola, sendo que esta desarticulação se tem acentuado, como já afirmei, na sequência de um conjunto de decisões políticas tributárias do princípio de que a crise da escola só pode ser ultrapassada através do reforço da escolarização.

A ausência de trabalhos sistemáticos sobre as vivências subjetivas dos professores parece sugerir que estas vivências se pautavam, tendencialmente, pelo equilíbrio entre as dinâmicas de sofrimento e as dinâmicas de prazer.

Houssaye (2014) considera que este equilíbrio decorre da utilização “normal” dos dispositivos educativos, compostos por três entidades – professor, alunos e saberes – em que cada uma delas aceita cumprir o “lugar do morto” para que as restantes possam desempenhar o seu papel, no respeito das regras e gramáticas específicas a cada uma delas.

A situação de sofrimento surge quando o morto enlouquece, isto é, quando ele recusa os termos da linguagem ou do funcionamento comum definido pelos restantes. A loucura é, por isso, a negação do lugar do morto e está na origem do sofrimento e da desestruturação do trabalho educativo.

.....

Ora, da análise de um conjunto de entrevistas realizadas a professores e jovens que frequentam escolas do ESEC no Porto, é possível evidenciar a presença forte das figuras do sofrimento nos quotidianos escolares e analisá-las com algum pormenor. Tomarei por referência o ponto de vista dos professores e o seu envolvimento nas dinâmicas do ensinar, do aprender e do formar para caracterizar o processo que conduziu ao “enlouquecimento” tanto dos alunos como dos saberes.

Do ofício do aluno ao seu enlouquecimento

Guy Berger, no comentário final a um seminário realizado no âmbito do Projeto JOVALES sobre o sentido do trabalho escolar para os jovens, realçava que o que caracteriza o trabalho escolar é que, contrariamente ao que os professores admitem, tudo se faz na escola para que este trabalho não tenha nenhum sentido, não possa ter sentido. Em sua opinião, esta ausência de sentido deriva fundamentalmente de três ordens de razões.

Em primeiro lugar, a organização do tempo escolar é marcada por uma ausência total de temporalidade concreta e compreensiva (e, portanto, compreensível). O tempo escolar organiza-se, essencialmente, no respeito de dois princípios de funcionamento: a utilização dos recursos em termos de pessoas e em termos de espaço. Enquanto a organização sequencial das aprendizagens não ajuda os alunos a atribuírem qualquer significado em termos de trabalho cognitivo, postula-se que aquilo que se espera dos alunos é que eles não possam “pensar nada e aceitar as coisas quando elas chegam e como chegam”.

Em segundo lugar, o trabalho escolar está organizado de maneira que ele não tenha sentido, já que ele é totalmente fragmentado, em função do privilégio excessivo conferido à noção de indivíduo. Só o aluno, enquanto indivíduo, é suposto trabalhar, mesmo quando se lhe propõe um trabalho em grupo para preparar uma exposição ou fazer um projeto de pesquisa. Esta centração no indivíduo é uma consequência dos mecanismos da avaliação e de atribuição do diploma que, em certas situações, é a conclusão da avaliação. Neste contexto, a noção de autonomia do aluno dissocia-se da noção de solidariedade para remeter “para a solidão do indivíduo isolado”.

O terceiro aspecto, realçado por Guy Berger, na referida comunicação oral, é o da alienação do trabalho do aluno. No processo de aprendizagem o aluno é separado, de alguma forma, do seu produto; ele produz algo que vai ser, num momento dado, remetido ou entregue a um professor que assumirá a posição de juiz e que lhe vai dizer se este trabalho é bom ou mau.

Na realidade, em sua opinião, nos nossos sistemas educativos, o modelo do trabalho do aluno é aquele que aparecerá no momento daquilo que nós chamamos o exame e o exame é caracterizado pelo tempo que decorre entre a prova e o juízo de avaliação, pelo facto de que nem sei quem me vai julgar, como é que me vai julgar; é verdadeiramente um trabalho de desapropriação no qual a minha própria atividade me escapa.

Se aceitarmos serem estas algumas das mais importantes facetas do trabalho escolar, ter-se-á de admitir também que o trabalho de socialização dos jovens para o exercício do ofício do aluno supõe, em parte, predisposições para que eles possam funcionar no presente à procura do futuro, num processo de socialização por antecipação que, nas palavras de João Teixeira Lopes (2010, p. 289) subentende que eles sejam capazes de “viverem alienados do seu próprio presente”. Ora, se o processo de seleção “natural” para a entrada no ESEC parecia assegurar que os alunos já possuíam as qualidades sociais e as disposições subjetivas para este trabalho de autoalienação do seu tempo e da sua condição juvenil, a verdade é que a relativa democratização do acesso a este grau de ensino tornou esta condição problemática. Tanto para os herdeiros como para os “outros”. Aqueles que, outrora, ostentavam um capital cultural, fora da escola, que depois se convertia, também, em capital escolar, encontram-se, agora, claramente vinculados à lógica estrita do capital escolar.

Estes novos herdeiros já não conseguem fazer uma transposição direta e imediata das suas, em parte herdadas, qualidades culturais, para a escola numa lógica de adesão distanciada. Para cumprirem o seu destino social, eles terão de se submeter à cultura escolar, aos seus rituais e às suas arbitrariedades, envolvendo-se numa missão, nem sempre conseguida, de harmonizar a sua condição juvenil com o estatuto de aluno. Eles estão também sujeitos a um processo intenso de alunização e de curricularização da sua vida privada, que se faz, frequentemente, à custa da

negação da sua vida quotidiana, uma espécie de ritual de reprodução do mesmo em cada dia, onde a dimensão do aluno emerge apenas em nome da crença no futuro (...) quando se dilui essa crença é o sofrimento, a impotência (...) ou pura e simplesmente o abandono escolar. (Matos, 2007)

Assumindo uma posição mais ou menos mitigada e mais ou menos distanciada de identificação com os processos de aprendizagem escolares, os “novos herdeiros”, como assinala novamente Matos, interiorizaram uma forte disciplina pessoal e assumem o saber escolar como uma marca distintiva da sua personalidade, tal como traduz a fala seguinte: “Se eu acho que tenho capacidades para tirar um 18, eu esforço-me para tirar 18, por isso, se

tiro, fico contente comigo mesma, porque achei que consegui aquilo que... que tenho capacidades e que consigo."

O que os caracteriza também é uma crença muito firme na recompensa devida ao trabalho e a um projeto profissional forte, como é visível nesta outra fala de um jovem: "Quando não gosto [de alguma disciplina] tento trabalhar mais do que quando gosto, porque quando gosto, quando percebo, não preciso ou mesmo estudo um bocado menos porque já percebo, então estudo mais para tentar manter as notas como se gostasse."

Há aqui uma opção que é claramente assumida: o sacrifício do que se gosta em termos escolares em favor do que não se gosta; mas esta opção transcende o plano meramente escolar, porque o ato de aceitar ou, melhor, o de impor-se trabalhar naquilo de que não se gosta implica superar a lógica do *carpe diem*, dos impulsos quotidianos; implica instituir a subordinação do presente ao imperativo dum futuro, cuja subsistência releva apenas da afirmação e da vontade de si face às contingências do momento. A abstração do momento (ou a suspensão dos impulsos do quotidiano) é, então, a contrapartida para a afirmação do princípio da identificação com a escola, assumida como condição de preservação do sentido do futuro. "Sempre a pensar, claro, que isto vai ter uma influência no meu futuro e no presente também: não gosto de estar nas aulas e de me esforçar e não ter as notas que acho que posso."

Ora, se pudermos admitir que esta relação com o trabalho e com o saber escolar constitui o pilar dos clientes ideais da escola, a verdade é que esta relação já não é estruturante das populações que habitam as Escolas do ESEC. Aí parece prevalecer um processo de experimentação bastante amplo em que se corre o risco de se cair no abandono. O abandono ou o sofrimento parecem ser a alternativa (e não a escolha) que resta àqueles que não foram objeto de uma "alunização precoce" como garantia da "identificação devotada dos jovens com os processos de aprendizagem escolar" (Matos, 2008). Caso contrário, eles podem "encontrar-se colocados, de facto numa posição de alunos, (mas) não se encontram em estado de existir nesta posição" (Imbert, 2004, p. 14, citado por Matos, 2008).

Para estes, como assinala Matos (2008),

a vida institucional da escola (...) não os envolve e não os reconhece, do mesmo modo que eles não reconhecem nem os valores nem as práticas nem, em geral, o clima institucional da escola (...), havendo lugar para a instauração, cada vez mais acentuada, de uma dissociação entre o seu processo de construção identitária e a sua institucionalização como alunos.

Os depoimentos de jovens do ESEC, recolhidos de um projeto de investigação coordenado por Manuel Matos, são particularmente eloquentes a

este respeito, tal como já fui relatando. Para alguns jovens, a vivência da ordem escolar é a experiência de uma monotonia interminável que procuram suportar:

Sinto-me um bocado deprimida, assim ao final do dia, que são aquelas horas de maior pressão quando o dia acabou, ou seja, quando já fiz os deveres todos e depois começo a pensar no que fiz, em tudo o que poderia ter feito ... e começo a pensar que... “Fogo! É sempre a mesma coisa! Amanhã vou acordar, vou fazer a mesma coisa, depois vou... venho pelo mesmo caminho e vou estar a pensar a mesma coisa e vou-me sentir da mesma maneira”.

Para outros, esta vivência exige os esquecimentos da própria vida:

Uma pessoa entra de cabeça neste mundo de ter de estudar (...) de vir a ter um futuro melhor e não sei quê...esquece-se que paralelo a isto estava a vida pessoal e, às vezes, é um bocado complicado, porque às vezes a vida pessoal não vai assim tão bem..., mas a escola tem de ir, não é? (...) o problema é este... porque uma pessoa esquece-se um bocado de viver (...), é este o problema.

Para outros, o corte subjetivo com o seu estatuto de aluno surge como possibilidade de emancipação: “agora é assim, não te esqueças que és uma pessoa, não és uma máquina (...)”.

Ora, este processo de construção diferenciada das relações entre o “universo escolar” e o “universo da vida”, ou se quisermos, entre a condição de aluno e a condição juvenil, produz e reproduz uma ordem social na escola que nem se dá a conhecer através das categorias escolares, nem se desenvolve nos espaços organizados pela escola para estruturar as relações entre os alunos.

Em outro trabalho empírico realizado numa escola do ESEC de sucesso do Porto foi possível verificar que os alunos reconhecem uma ordem hierárquica em que “os ricos estão em cima e os pobres em baixo”, que se materializa numa hierarquização mais “fina” de espaços escolares, zelosamente delimitados e definidos em função da sua proximidade com o espaço nobre do exercício da competência escolar reconhecida (o espaço/aula), os quais seriam habitados, de uma forma diferenciada, pelos “topo de gama”, pelos “normais”, pelos “chavalos” e “metaleiros”. O átrio da escola, como espaço habitado pelos “topo de gama”, capazes de enfrentar a selva, tende a ser ocupado por aqueles que já lá estão – “Eles já eram assim quando vieram para cá” – ou que foram definitivamente cooptados – “uma pessoa quando sobe, sobe, não desce outra vez” – contrasta com o “espaço exterior” do coberto onde habitam os “metaleiros” – candidatos preferenciais aos currículos alternativos – que constituem uma população “flutuante”, que

se renova à medida que alguns são “eliminados” por limite de idade, por “desistência espontânea” ou por aumento de controlo da segurança da escola. Os espaços intermediários do bar ou do “campo de jogos” – espaços aparentemente neutros, mas instituídos como espaços controláveis e espaços de compatibilização entre as figuras do jovem e do aluno – são habitados pelos “normais” e pelos “chavalos”, estando estes últimos num “início de carreira” que não lhes permite, ainda, habitar estavelmente o “espaço de consagração” do átrio ou “espaço neutro” do bar (Correia & Matos, 2001, p. 100).

Trata-se, portanto, de uma organização social mais ou menos estabilizada e hierarquizada que se organiza num espaço distinto daquele que é organizado pela escola.

A quebra do regime de familiaridade I: o enlouquecimento dos alunos

Numa organização estruturada para lidar com a homogeneidade ou que admite, quando muito, a possibilidade de gerir a coexistência de várias homogeneidades diferenciadas e hierarquizadas, de acordo com a congruência das suas regras com as regras escolares, de forma a que ela possa assegurar a possibilidade de “ensinar a muitos como se fossem um só” (segundo a fórmula sugestiva proposta por João Barroso), esta fragilização da figura do aluno, resultante da heterogeneização dos públicos e das relações que eles mantêm com a escola, é subjetivamente percebida pelos professores como a emergência de um mundo caótico, como a emergência de um mundo habitado por jovens incompetentes para o exercício do seu ofício de aluno. Como nos foi referido por vários professores, estes jovens vivem “numa crise de impreparação”, manifestam “dificuldades que se agravam de ano para ano”, “têm uma competência linguística muito baixa”, “têm um *background* cultural e social que não nos ajuda”, trazem “deficiências gravíssimas, mesmo com falta de organização mental” e, como nos dizia um outro professor, “constituem um material resistente e pouco recetivo”.

Apesar de alguns professores transmitirem uma “visão otimista dos alunos, que estão frequentemente durante cinco horas seguidas em salas de aula geladas a aturar as manias que cada um de nós têm (...), de passar do esquema de um com uma panca para outro com outra panca”, a grande maioria dos professores imputa as responsabilidades dos fracassos da escolarização a este “material resistente”, a alunos que não são integráveis em

categorias cognitivas relativamente consistentes e homogêneas, imprescindíveis para a gestão das heterogeneidades.

Este “corpo resistente” põe em causa uma dignidade profissional, construída na preservação e respeito de um conjunto de valores. Estes valores parecem, atualmente, contribuir para que as vivências profissionais se narrem no registo de uma frustração resultante do desfaseamento entre o ideal da profissão e o seu exercício, tal como dita a fala de um professor:

Eu também estou um pouco frustrado em relação àquilo que era a minha ideia, digamos, do ensino, das escolas, mas eu penso que, fundamentalmente, acho que são os alunos, ou se quisermos a degradação dos valores da sociedade, a educação talvez em casa, familiar, os anseios dos jovens hoje. Eu penso que, fundamentalmente, tudo isto é que faz com que eu me sinta quase, eu às vezes digo mesmo, às vezes pareço um palhaço dentro da sala de aula. (...) Digamos que muitas aulas, eu digo mesmo, é um monólogo e depois acaba por ser maçadora para eles, acaba por ser maçadora também para nós.

A “resistência deste material”, que são os alunos, constitui também um fator de inibição para os professores poderem reconstruir a sua dignidade profissional, através do seu envolvimento em projetos, tal como nos é realçado por um professor ao afirmar que:

Nós não podemos fazer projetos... não vale a pena fazer projetos... porque o material que temos pela frente não dá para trabalhar, para pôr em prática projetos que são muito utópicos, porque a falta de qualidade com que os alunos chegam às nossas mãos é enorme, (...) não estão habituados a pesquisar, não estão habituados a desenvolver trabalhos, não estão habituados a desenvolver projetos.

Esta construção subjetiva do aluno como “material resistente” e o reconhecimento de que o trabalho pedagógico para ter êxito tem de “dar a volta aos alunos” ou “puxar por eles”, mesmo recorrendo a avaliações negativas “para ver se eles arrebitam e se capacitam que podem fazer melhor do que isto”, surgem regularmente associados à ideia de que a incompetência generalizada dos alunos é uma das causas da eventual incompetência e desmotivação dos professores. O raciocínio é simples: “Se a turma for boa, até a própria turma puxa pelo professor (...) se os alunos lerem, forem interessados e investigarem, é evidente que o próprio professor sente necessidade absoluta de os acompanhar (...) o que o obriga a uma certa investigação”, sendo que este tipo de raciocínio conduz ao reconhecimento de que o trabalho do professor é relativamente irrelevante na produção dos bons alunos. O bom aluno, “o aluno que seja organizado, que esteja atento, participe e dê opinião”, o aluno que é “agora muito difícil de encontrar” é um aluno que “já traz desenvolvidas determinadas capacidades”,

“já sobressai nas primeiras aulas”, “já traz determinadas estruturas”, “é uma coisa inata”, “é uma coisa que já vem de casa e aqui na escola é só dar um cheirinho”, é uma coisa que “é independente do programa que ele tem de trabalhar”.

Confrontados com as dificuldades crescentes para garantir uma gestão “normal” de um trabalho pedagógico “normal”, os professores constroem subjetivamente uma espécie de inversão na relação de causalidade inscrita no trabalho pedagógico, bem reveladora da relação de estranheza cognitiva que eles estabelecem com o mundo que habita a escola e com o seu próprio mundo. Como realçava um dos professores entrevistados, referindo-se à invasão da escola por alunos insuficientemente alunizados, por alunos “na verdade alunos obrigados a vir à escola a quem a escola deveria domar, instruir e educar. (...) (Mas a escola) só o consegue em relação a uma minoria. Os “outros”, quando ainda eram poucos, a gente podia dizer que não andavam cá a fazer nada; só agora é que estes alunos começam a merecer alguma atenção, porque os professores, aflitos, não sabem lidar com eles e com a sua indisciplina”.

A quebra do regime de familiaridade II: enlouquecimento dos saberes

Estando, como procurei evidenciar, expostos à fragilização do regime de familiaridade com os alunos – que já não adotam um papel ativo, congruente com as regras que definem o aprender, nem assumem o papel passivo que viabilize o ensinar, nem tão pouco se organizam nas estruturas pensadas para possibilitar o formar –, o professor confronta-se, também, com o processo de “enlouquecimento” dos saberes.

Um enlouquecimento que incide tanto sobre as formas “tradicionais” como se organizam os saberes, através de um conjunto de prescrições curriculares, como sobre as formas mais flexíveis, objetivadas na figura do projeto. O saber parece ter perdido a solidez que lhe era reconhecida.

Na realidade, da análise das entrevistas aos professores é possível constatar a ambiguidade do estatuto atribuídos aos programas como instrumentos reguladores da prática pedagógica. Os programas tendem, com efeito, a ser indistintamente encarados como finalidades do trabalho docente ou como instrumentos cristalizados que impõem um conjunto de determinismos a que não se pode escapar. Eles podem, portanto, produzir disposições subjetivas em que se realça a sua influência como núcleo estruturador de uma ação que não é regulada, mas instrumentada pelos conteúdos programáticos ou

pelas disposições subjetivas e em que, pelo contrário, se realça a sua influência nefasta e desestruturadora na organização de uma ação pensada preferencialmente como interação.

Estão, no primeiro caso, os professores que partilham a ideia de que, ao fim e ao cabo, a missão dos professores é, antes de mais, e prioritariamente desenvolver um currículo; têm um currículo na mão que lhes é entregue e a isso não podem fugir; é o processo de desenvolvimento curricular que constrói o professor.

No segundo, estão aqueles que justificam a sua desvinculação dos programas, argumentando que é preferível que os alunos estejam felizes nas aulas a terem de aprender coisas em excesso.

Trata-se de duas perspetivas que, apesar de serem aparentemente contraditórias, subentendem que os programas são autogerados e dotados de uma vontade própria, que eles são entidades envolventes que determinam o envolvimento daqueles que com eles lidam; que os saberes possuem, portanto, uma força normativa cristalizada, só comparável à força normativa dos objetos técnicos.

Para os professores, não se trata, no entanto, de um “desconhecimento cognitivo”, mas antes do reconhecimento, tanto da impossibilidade de compatibilizar as diferentes ordens normativas internas aos programas, como da impossibilidade de respeitar a sua normatividade, tendo em conta as condições objetivas do seu exercício profissional. Como nos é realçado por um número significativo de professores, a impossibilidade de obedecer à força normativa dos programas resulta, tanto da impossibilidade global do seu cumprimento, como do facto de eles integrarem pelo menos três ordens normativas contraditórias e incompatíveis. Na realidade, para alguns professores os programas são

enormes, megalómanos e perfeitamente inexecutáveis (...) e se a gente utilizar as metodologias propostas não se sai do sítio, não se cumpre o programa e nós sabemos que os alunos têm de ficar com aquilo sabido; portanto o mais importante são os conteúdos e mesmo nestes há alguns que têm de ser relegados para segundo plano.

Para outros professores, o cumprimento dos programas coloca-os sempre perante escolhas que conduzem a verdadeiros impasses:

Se uma pessoa fizer aquelas metodologias, não se cumpre o programa e as pessoas ficam naquele dilema: ou cumprem o programa ou aplicam as metodologias. Há pessoas que optam pelo cumprimento do programa e põem de lado as metodologias, há outros professores que, pronto, optam mais pelas metodologias e depois ficam com problemas por não cumprirem os programas.

Para os professores, o programa contempla um conjunto de ordens normativas que, não sendo submetidas a um trabalho de adaptação, se apresentam como ordens normativas incompatíveis. Quando se procura respeitar a normatividade dos conteúdos programáticos tem de se transgredir a normatividade das metodologias propostas, enquanto o respeito pela normatividade dos objetivos implica a transgressão da normatividade dos conteúdos e/ou das metodologias, razão pela qual, seja qual for a sua opção adotada, os programas constituem sempre um referencial que não pode ser integralmente respeitado.

A enormidade das normas inscritas nos programas não resulta, assim, apenas da sua extensão, mas fundamentalmente da impossibilidade de se assegurar a sua compatibilidade interna, ou de os compatibilizar externamente com os meios organizacionais disponíveis e/ou com as propriedades dos seres que eles devem envolver.

Compreende-se, por isso, que as relações que, quotidianamente, os professores estabelecem com os programas e a sua força normativa se aproximem mais das relações que se estabelecem no trabalho *bricolage* contextualizada do que da sua aplicação instrumental e que, por isso, elas não se possam nem exprimir no interior de uma racionalidade instrumental estável, nem se possam enunciar no respeito de uma ordem planificada.

Mas esta utilização mais flexível e contextualizada dos programas confronta-se com, pelo menos, dois problemas: a importância adquirida pela avaliação descontextualizada na regulação do sistema e a ritualização burocrática do projeto, enquanto dispositivo de flexibilização do trabalho cognitivo realizado pelos professores.

Nos últimos anos tem-se, com efeito, assistido a uma progressiva descontextualização das práticas de avaliação, através da multiplicação dos exames nacionais e de escola, e a uma especialização de avaliadores recrutados especificamente para o efeito. Compreende-se, por isso, que as práticas de avaliação dos alunos se tivessem tornado estranhas para os professores; que elas já não sejam as práticas em que eles avaliam os seus alunos, as suas práticas de avaliação, para serem subjetivamente percecionadas como uma armadilha de um

sistema que diz que o professor é autónomo e livre para gerir o programa e conseguir dar mais relevo a este ou àquele aspecto e que ao dizer isto está a ser falso porque os alunos ao fim do ano letivo também são avaliados por um exame nacional, por um exame nacional que não sai das minhas mãos, mas das mãos das pessoas que dizem que eu posso gerir o programa como entender, que tenho liberdade de ação.

Ao mesmo tempo que "ata os professores de pés e mãos", a existência de provas de avaliação, que não só transcendem a avaliação privada da sala de aula como constituem uma avaliação desta avaliação, favorece o desenvolvimento de dispositivos de autodefesa, de disposições favoráveis ao incremento de uma solidariedade mecânica, envolvendo tanto professores de um mesmo grupo disciplinar como as relações de cada um dos professores com os seus alunos.

O envolvimento em projetos, por sua vez, é confrontado com inibições resultantes das dificuldades que a "ordem escolar" coloca à construção de temporalidades pertinentes e que leva uma parte significativa dos professores a admitirem que

O projeto... é um bocado difícil a gente conseguir conciliar as duas coisas (...) porque a gente perde muito tempo com os projetos e depois, claro, há que dar o programa, ou se dá o programa ou se fazem projetos (...); o que interessa é que fique tudo muito bonito e depois ninguém quer saber de nada.

A figura do projeto tende, assim, a ritualizar-se através da multiplicação de reuniões em que "em geral não sai dali projeto algum, mas quando sai, não importa se ele é viável, que resultados traz para os alunos, que benefícios traz; como é que ele se enquadra nos programas ou na área que os alunos seguem", como afirma um professor, sendo que esta ritualização e burocratização constitui o preço a pagar pela sua adaptação a uma ordem escolar, cujas estruturas e cujo ambiente tornam muito difícil o projeto educativo; pode haver outro tipo de projeto, mas não parece ser possível haver o projeto em que todos participam, em que o trabalho é de dentro para fora.

AS FIGURAS DO SOFRIMENTO DOS PROFESSORES

A análise apresentada permite realçar que a vivência profissional dos professores se encontra profundamente marcada pelos dispositivos e disposições objetivas e subjetivas de produção e reprodução de um sofrimento profissional sofrido e, raramente, tolerado. Este sofrimento não se articula regularmente com o sofrimento dos alunos e, em geral, nem é reconhecido como tal.

Importa, agora, analisar, mesmo que sucintamente, os núcleos estruturadores dos sofrimentos profissionais dos professores.

No trabalho de investigação que realizei com Manuel Matos (Correia & Matos, 2001), foram propostas duas dimensões analíticas, capazes de

expressar, genericamente, os espaços e os tempos de estruturação das vivências profissionais dos professores.

A primeira diz respeito à articulação entre a vivência privada da profissão e a sua expressão pública. Ela pode incidir sobre as relações entre a vida privada e a vida pública ou profissional, ou então sobre as relações entre a vivência privada da profissão na sala de aula e a sua expressão pública. Esta última reporta-se às modalidades de regulação ou de desregulação entre a atividade profissional de cada professor e a sua inserção em coletivos profissionais mais ou menos estruturados.

Em torno destas duas dimensões, é possível reconhecer duas dinâmicas produtoras de sofrimento profissional que, apesar da sua interdeterminação, se manifestam através de modalidades específicas: o sofrimento ético e o sofrimento organizacional ou socioinstitucional.

Sofrimento ético

A vinculação mais ou menos explícita da profissão a uma “ideologia da dádiva” contribui para o estabelecimento de uma forte imbricação entre a “esfera privada” e a “esfera pública” das vivências profissionais dos professores.

Ao mesmo tempo que o “profissional” tende a invadir o “pessoal”, os professores referem as dificuldades em assegurar uma distinção entre estas duas esferas da sua vida e reconhecem que a tendência para o profissional invadir o pessoal é de tal forma intensa que, por vezes, o êxito na vida profissional se faz à custa do estabelecimento de uma relação neurótica com uma profissão que continuamente ameaça e impede a “normalidade” da vida pessoal. É isto que nos sugere expressivamente o testemunho de uma professora a quem é reconhecido um êxito profissional inquestionável:

Nós temos um trabalho muito isolado e não sabemos muito bem o que é que se passa na aula do parceiro. Sabe que há vidas de professores...; se eu tivesse três filhos pequenos, se eu tivesse uma vida convencional, um marido em casa para tratar, dois filhos, se calhar era impossível eu trabalhar (...) gastar duas ou três horas por dia para este trabalho. Eu penso que os professores deviam ter direito a uma vida normal. (...) Isto é uma profissão sacerdotal, muito absorvente e eu acho mais saudável que um professor seja feliz e que tenha a sua família normal e que saia também, acho mais saudável, do que também ser um neurótico disto.

Esta relação “neurótica” com a profissão, em que os êxitos na vida profissional parecem ser conseguidos à custa da acumulação de fracassos na vida pessoal, sendo reveladora de uma interferência incontrolada do

institucional no privado, é, para alguns professores, agravada pela dificuldade em pautar a vida pessoal e a vida profissional em torno de referenciais éticos comuns ou articuláveis entre si.

Sendo idealmente definida como um trabalho de ajuda, esta definição da ação profissional dos professores é, no entanto, permanentemente ameaçada pelas condições objetivas e subjetivas do seu exercício. Por um lado, a imagem abstrata e idealizada do aluno interessado no seu próprio desenvolvimento, do aluno que, como vimos, não é subjetivamente considerado como um produto da ação do professor “é permanentemente ameaçada pela realidade dos alunos” que são, por vezes, considerados como “piolhosos, ranhosos e aquelas coisas...”, ou ameaçada pela relação que os alunos estabelecem com o ensino, os programas ou a avaliação.

Por outro lado, as circunstâncias temporais, espaciais e subjetivas, necessárias ao exercício da relação de ajuda são, frequentemente incompatibilizadas com o exercício das funções curriculares, sendo esta incompatibilização agravada num contexto em que se apela para o reforço das dimensões relacionais do exercício da profissão, enquanto se valoriza e se dá exclusivamente visibilidade aos produtos cognitivos standardizados. Veja-se, a este propósito, um episódio muito marcante narrado por um professor:

Tive uma aluna que quando cheguei à aula me disse: “o meu pai morreu a semana passada, um carro foi contra ele... O professor é capaz de me ajudar? Respondi: “é evidente que te ajudo, claro”. Mas ajudei-a quatro minutos... essa aluna precisava muito de mim... a vida é também isto e eu tinha 28 alunos à minha frente.

O sofrimento ético exprime-se, assim, pela impossibilidade de regular a ação profissional pelas referências éticas vividas em privado. A dissociação entre o privado e o institucional, ou entre o privado e o profissional, prolonga-se numa outra que se inscreve na própria vivência institucional da profissão. Refiro-me à dissociação entre o “mundo privado da vida na instituição” e a linguagem pública que esta disponibiliza para, de uma forma legítima e estável, se exprimirem os problemas vividos na privacidade da sala de aula.

Sufrimento organizacional

As dificuldades vivenciadas pelos professores, para estabilizarem as relações entre a vida pessoal e a vida profissional, e para desenvolverem instâncias de mediação que regulem as relações entre os “discursos privados” da vivência privada da profissão e a sua expressão pública, estão na origem do aparecimento de dispositivos de autocontenção e de evitamento dos litígios. Estes dispositivos, associados ao sentimento de autoexclusão, tingem

de ambiguidades e contradições as vivências profissionais e o respetivo equilíbrio pessoal e profissional.

Daí que a sabedoria dos silêncios, a reserva e respeito pelas fronteiras das disciplinas de cada um, o anonimato das referências, a generalização dos enunciados e outros arrimos semânticos de igual jaez devam, então, ser entendidos como estratégias de proteção mútua no espaço social da escola, quando este espaço deixou, de facto, de ser um espaço comum, produtor de identidades partilháveis, para se tornar num espaço projetivo de subjetividades que não podem, todavia, exprimir-se como tais.

Para alguns docentes, a escola não existe ou é subjetivamente construída como um espaço de gestão de anonimatos e de gestão das ausências:

A escola tem de ser, pronto, é o local de trabalho. Mas é porque tem de ser. Não há, eu penso que não se cria muito o gosto por..., portanto, não há assim uma preocupação em humanizar até o local de trabalho. [...] Eu sinto isso, tanto me faz que eu esteja aqui como não esteja as coisas andam na mesma, [...] Não faço falta nenhuma, se eu fizer faço, se eu não fizer ninguém dá conta que eu não faço.

Para outros docentes, a escola é um espaço minado:

É uma escola com cada vez menos controlo, é uma escola cheia de buracos, uma pessoa até se encrava, até fica envergonhada (...) (onde) cada um continua a dar as suas aulinhas, a fazer a avaliação o melhor possível, porque continuaria sempre a fazer, quer houvesse programas, quer houvesse avaliações, quer os não houvesse. E há outros também que, no meio disto, não fazem nada.

Para outros, finalmente, a escola é um espaço nostálgico de regresso impossível ao passado:

Se pudesse voltar atrás, embora goste da profissão, as dificuldades são tantas que iria repensar muito bem e não queria ser professora. Durante muitos anos estive completamente realizada. (...) Há sete ou oito anos e a mudança para o par pedagógico ainda acentuou mais esta decisão de não querer ser professora. Nesta altura, esta não é uma profissão prestigiada.

Dotada de uma vontade que transcende a vontade daqueles que a habitam, encarada como um monstro burocrático-administrativo triturante, a Escola já não é uma instituição. Ela já não é suscetível de ser objetivável num conjunto de funções, de papéis e de saberes, num conjunto de estruturas estruturantes do trabalho profissional, mas apresenta-se como uma criatura desarticulada que perdeu o sentido da sua missão, para apenas existir.

E mesmo quando ela se insinua como possibilidade de espaço-projeto, como cidade a construir, raras vezes essa escola é a minha escola, o meu espaço, mas uma escola e um espaço mítico, existente algures, nunca onde eu faço e estou:

Agora, quando saio daquele espaço da aula e me ponho a discutir com colegas e com outras pessoas, eu vejo que andamos sempre a discutir a escola ideal e não a escola que temos, a realidade. E isto põe-me doida... e então sinto-me terrivelmente frustradíssima... porque pensam em nós sempre como mira da utopia e do ideal, a escola autónoma, toda a gente tem os meninos com toda a sua dignidade, têm de ser sempre responsabilizados, demitindo-se de tudo o resto... os outros intervenientes todos têm um papel tão importante como o nosso.

Lugar instituído, onde as "subjektividades" só podem sobreviver num "espaço clandestino" que se procura preservar dos "olhares profanos" e cuja participação se deseja ambigualmente garantir, a escola que se dá a conhecer é também um espaço de reconhecimento que baliza a reflexão e a ação daqueles que o habitam. Ela constitui, por isso, um espaço de produção de disposições cognitivas que, de uma forma relativamente estruturada, permitem a administração subjetiva dos conflitos, decorrentes da desagregação das relações entre as diferentes esferas do(s) mundo(s) da vida dos profissionais da educação. Esta administração das subjektividades nem acarreta, no entanto, o seu (re)conhecimento, nem favorece a sua expressão. Ela contribui, antes, para o incremento de subterfúgios, evitando subjetivamente a conflitualidade intra e interprofissional, através da negação da sua existência. É por isso que a escola constitui um espaço enigmático, misterioso e incompreensível, que só muito remotamente se constitui num referencial alternativo a um modelo de profissionalidade, apoiado numa cultura do dever e sustentado no exercício de um poder que, por ser delegado, não requer qualquer justificação.

Ora, esta relação de "estranheza" estabelecida com a escola – como espaço remoto de construção partilhada de pertinências profissionais – não é "compensada" pelas relações que os professores estabelecem com instâncias mais "próximas" e congruentes com os saberes científicos a que eles se encontram vinculados. Também estas instâncias se ritualizaram, se burocratizaram e se cristalizaram como espaços de não-sentido onde os *problemas não são discutidos no grupo; levam-se papelinhos com informações do conselho pedagógico; "agora é preciso fazer isto"*, mas o isto nunca é discutido; *"a não ser que venha uma ordem superior e neste caso todos param e discutem...", mas cada um faz como entende"*.

Compreende-se, por isso, que "o professor passa mais pelo trabalho sozinho" ou, como nos dizia uma professora,

Apesar de existir muita gente na escola, as pessoas estão muito sós, dá-me a impressão que as pessoas lutam sozinhas com os problemas e com as dificuldades... não sei... entre as pessoas nota-se um certo isolamento, um distanciamento e até uma indiferença (...); era necessário destruir esta

escola, a começar pelas paredes. As paredes são realmente muito grossas (...) o que não propicia nada esse diálogo e encontro.

Este sentimento de isolamento e de indiferença, materializada simbolicamente na espessura das paredes, reforça a tendência para os professores se refugiarem nas salas de aulas. A sala de aulas é o espaço que os protege da incompreensão – “eu fecho a porta da sala de aulas e a incompreensão fica lá fora” – é o espaço onde, subjetivamente, o professor assume a sua responsabilidade social – “é lá que eu assumo a quota-parte da minha responsabilidade social que é muito grande, que é enorme” – é uma espécie de ventre materno protetor –, “da porta da sala para dentro, uma pessoa não tem hierarquias nem contas a prestar”.

Afirmando-se ao mesmo tempo “como o lugar sagrado onde ninguém tem o direito de intervir”, a sala de aula é também o espaço de exercício profissional onde se concentra a insegurança e a fragilização, quando o quotidiano é apreciado por referência a uma profissão idealizada. Como nos dizia um professor, “muitas vezes quando vou para a sala de aula, não sei o que fazer: problemas disciplinares, alunos indisciplinados, programas por cumprir...”, razão pela qual “às vezes, nem na sala de aula me sinto profissional”.

A ambivalência do estatuto subjetivamente atribuído à sala de aula, simultaneamente como espaço de proteção e de fragilização, contribui para que a autonomia profissional aí exercida seja, por vezes, ilusória e armadilhada, em suma, uma autonomia que, por ser zelosamente preservada, também contribui para o reforço da invisibilidade do trabalho do professor. O facto de o “professor ser aí extremamente autónomo contribui para que hoje, feliz ou infelizmente, não se encontre o que ele faz na sala de aula”.

Ao defender-se da exposição pública e dos olhares profanos, o professor tende a criar condições para a invisibilidade do seu trabalho e, portanto, para que ele não seja reconhecido publicamente como socialmente relevante. Ora, se tivermos em conta, como realça Dubet (2002), que o trabalho de construção da competência dos professores tem, num contexto de crise da escola, fortes probabilidades de sofrer um défice de reconhecimento, dado que “a diversidade e a singularidade das experiências não podem ser formalizadas” (p. 331), compreenderemos os motivos que levam os nossos entrevistados a mostrarem-se particularmente sensíveis ao desfasamento entre a enormidade das missões que lhes são atribuídas e o défice de retribuições, nomeadamente, o défice de retribuições simbólicas. Estes profissionais vivem a sua atividade como um investimento pessoal em que

dar aulas é dar-se nas aulas, envolver a sua pessoa numa ação, dificilmente reconhecida publicamente.

Na realidade, os professores realçam que aquilo que fazem “não é reconhecido por ninguém: não é reconhecido pelos alunos, não é reconhecido pelos pais e também não é reconhecido pelo poder político” e atribuem esta falta de reconhecimento, seja ao excesso de missões referidas atrás – “eles pensam que nós temos de ser tudo: professores, educadores, pais, tudo (...), pensam que o professor é capaz de fazer tudo, (...) é capaz não, tem a obrigação” – seja à falta de profissionalismo de alguns professores que “vêm à escola para ganhar umas ‘coroas’, fazer uns biscates e vão-se embora (...), não encarando a profissão como uma profissão séria, (...) apesar dos professores não serem piores que os outros”.

Esta invisibilidade do fazer profissional contrasta, assim, com esta imagem idealizada da profissão, legitimada pela utilização da “metáfora da dádiva”, envolvente da pessoa do profissional e exigindo que o professor deva ser *prioritariamente um cidadão (com) uma boa relação pessoal, com uma boa relação subjetiva “mas que ‘tem de ter alguma coisa para dar’, alguma coisa que não se limita aos programas, aos testes ou às classificações, mas que idealmente se dá “totalmente”, o que é “muito cansativo” e ao mesmo tempo “é a única forma como consigo estar na profissão”*.

O sofrimento ético e organizacional intuído nos “discursos” dos professores e a relação de cumplicidade, ou mesmo de intimidade, que eles imprimiram aos dispositivos implementados para a produção destes discursos, são bem reveladores da sua relação ansiosa com uma profissão que não disponibiliza “espaços de comunicação”, capazes de assegurem uma relação saudável entre o “discurso privado” e a(s) forma(s) legítima(s) de ele se exprimir publicamente. Os professores tendem, assim, a ser duplamente privados da sua vida privada: privados de uma vivência estável da vida privada, mesmo daquela que é vivida no espaço público da profissão e, na impossibilidade de a poderem exprimir publicamente, recorrendo aos instrumentos que lhes são disponibilizados, eles são privados do sentido desta vivência privada e das modalidades de a articularem com a “vida pública”.

DOS SOFRIMENTOS CONSENTIDOS AOS SENTIDOS DO SOFRIMENTO: AS “IDEOLOGIAS PROFISSIONAIS DEFENSIVAS”

A relação de familiaridade que os professores tinham com os alunos, com os currículos, com a ordem escolar e com os próprios colegas, parece,

atualmente, ter dado lugar a uma relação de estranheza cognitiva. Esta estranheza contribui para que a ordem escolar se apresente como uma ordem caótica e ingerível, dada a tensão existente entre vários referenciais normativos presentes na escola, por um lado, e a multiplicação das “incivildades” e dos comportamentos desviantes dos alunos, por outro.

Os professores estão, portanto, envolvidos numa crise, resultante da inadequação dos instrumentos cognitivos utilizados pela escola para gerir as dinâmicas sociais produzidas no seu interior e as lógicas que estruturam estas dinâmicas. Mas encontram-se também numa situação de crise de recursos narrativos, facilitadores da articulação entre as diferentes esferas das vivências profissional: esfera pessoal, profissional e institucional. Exprimindo-se através do sofrimento ético e do sofrimento organizacional, este “défice” de narratividades profissionais tem sido agravado pelo predomínio atribuído à descrição organizacional da profissão em detrimento da sua descrição subjetiva e narrativa.

Compreende-se, então, que as narrativas que os professores produzem na intimidade sobre a sua profissão façam frequentemente alusão a um sofrimento profissional vivido numa solidão que, para não se tornar insuportável, necessita de disposições cognitivas protetoras, relativamente estabilizadas, partilhadas e preservadas.

São estes sistemas e disposições cognitivas que designo por “ideologias profissionais defensivas”. Estas são produtoras de solidariedades mecânicas, indispensáveis à gestão das vivências profissionais, assegurando que os sofrimentos e as solidões sejam suportáveis. Paradoxalmente, a relativa eficácia destas ideologias profissionais está intimamente dependente da sua capacidade de possibilitarem uma negação subjetiva do sofrimento daqueles que as partilham. O silenciamento dos sofrimentos, dos problemas e das dificuldades profissionais tendem a ser subjetivamente integrados num processo de imputação de responsabilidade protetora do fracasso de cada profissional, numa lógica em que todos se defendem “da mesma maneira: pela negação do sofrimento dos outros e pelo silenciamento do seu próprio sofrimento” (Déjours, 1980, p. 59).

A análise das entrevistas realizadas aos professores, no âmbito do Projeto JOVALES, permitiu-me identificar quatro lógicas argumentativas ou de modalidades distintas de dissimular e exprimir o sofrimento profissional. Cada uma destas lógicas valoriza, de uma forma incontrolada, uma dimensão do trabalho educativo, simplificando-o, preservando-o da sua eventual contaminação pelas restantes dimensões que definem o trabalho docente, sendo que as dimensões ocultadas seriam, seguramente, pertinentes

ao desenvolvimento de coerências e pertinências profissionais. Refiro-me às modalidades de sofrimento que resultam da impossibilidade de realizar um projeto profissional e pessoal estruturado, simultaneamente em torno do ensinar, do aprender, do formar ou do organizar.

O ensinar e o individualismo institucional

A ideologia do tipo *individualista institucional* constitui uma reconversão do individualismo épico dominante até meados da década de 1970. O modelo de interpretação da ação profissional recorre a figuras provenientes de um campo educativo “idealizado”, desejavelmente, habitado por figuras “puras”, ou seja, habitado por seres e objetos dotadas de qualidades exclusivamente escolares, devendo esta “pureza” ser preservada, quer da contaminação do “mundo da vida”, quer da intervenção do próprio Estado.

A valorização de uma ordem escolar que, na relação educativa, preserve as condições consideradas imprescindíveis ao trabalho intelectual, nomeadamente “o silêncio e o recolhimento”, é indispensável à estabilização de uma distinção entre relação pedagógica e relação interpessoal, razão pela qual o *individualista institucional* evita as “relações demasiado amistosas na aula” e prefere “ter alunos dentro da aula e amigos fora”. O respeito pelo “silêncio e pelo recolhimento” constitui a regra básica da preservação de uma relação privilegiada do professor com o saber, ocupando o aluno o “lugar do morto”, no pressuposto de que ele só retiraria benefícios aceitando tacitamente esta regra.

Definindo-se como o “fiel depositário” do espírito da educação, o *individualista institucional* protege-se subjetivamente das agressões do “exterior”, através deste sistema cognitivo, exclusivamente estruturado em torno desta definição “idealizada” e “purificada” das qualidades dos “entes” escolares. O “exterior” constitui, por isso, uma ameaça potencial, uma fonte potencial de perturbação da ordem ou da produção de uma ordem anárquica, decorrente do reforço do desfasamento entre as propriedades desejáveis dos seres e as suas propriedades manifestas.

O “sofrimento profissional” destes professores decorre, em geral, do “choque” acentuado entre esta definição idealizada do campo escolar e a realidade desse mesmo campo, razão pela qual o seu equilíbrio profissional só se pode preservar em universos desligados da realidade, da “desmoralizante” realidade das suas vivências profissionais. Como nos mencionava expressivamente um dos professores entrevistados: “o que me choca mais é quando dou conta da realidade social de cada um dos alunos (...)”,

choca-me isto (...) mas choca-me também quando o Ministério envia um documento e mais outro que não tem em conta a realidade do professor". Deste modo, é essencial "não permitir que a sociedade interfira com o que se passa na escola".

Estabelecendo uma relação de perplexidade com uma "realidade" que ameaça permanentemente o seu equilíbrio, o *individualista institucional* adota, para se proteger, uma atitude contemplativa geradora de uma lógica de autoexclusão, valorizando sobretudo uma atitude expectante em que a acomodação é considerada "o melhor escape do professor... para não ter de ir ao psiquiatra numa sociedade como esta".

Fazendo das suas narrativas profissionais uma espécie de "protesto moral" contra a desregulação de um campo educativo progressivamente mais afastado do "modelo idealizado", os professores *individualistas institucionais* valorizam, sobretudo, uma identidade categorial ou de ofício. Não dispondo de condições objetivas e subjetivas favoráveis à produção e reprodução desta identidade, eles envolvem-se em situações de bloqueamento que só podem conviver com lógicas de autoexclusão deliberada.

O aprender e o voluntarismo inspirado

A figura do aprender estrutura-se enfatizando, sobretudo, as relações do aluno com o saber e atribuindo ao professor o "lugar do morto", ou seja, o lugar de um protagonista "ausente" respeitador das regras, mais ou menos difusas, necessárias ao trabalho educativo. Trata-se, portanto, de uma figura que tende a "desinstitucionalizar" a instituição educativa. A instituição é encarada, fundamentalmente, como um espaço de relações interpessoais, facilitadoras do desenvolvimento pessoal. O aprender valoriza, por isso, as vinculações individuais, a inspiração e a criatividade, e tende a opor as individualidades e singularidades ao espírito do sistema, o movimento à imobilidade, a mudança à acomodação, da mesma forma que o protagonismo individual se opõe ao respeito pelas normas abstratas. As determinações sistémicas, ou "objetivas" se quisermos, só são reconhecidas quando são protagonizadas pelas individualidades: "não há nada que nos impeça de fazer coisas (...), – não coisas políticas ou partidárias, mas coisas vitais (...); a única coisa que falta é o *élan*"; "os modelos organizacionais não têm importância nenhuma, o que importa é quem está à frente da organização" e quem está à frente da organização pode assumir uma liderança carismática, capaz de fomentar as afetividades densas e calorosas que asseguram as trocas interpessoais marcadas pela autenticidade. Este *voluntarismo inspirado*

distingue-se, assim, opondo-se ao ensinar e ao individualismo institucional.

Na realidade, enquanto a figura profissional do individualista institucional se define pelo seu estatuto de representante – representante do Estado, representante de uma deontologia profissional idealizada e, de qualquer forma, representante dos interesses futuros dos alunos – o *professor voluntarista* inspirado considera-se um militante da autenticidade. Ele não é um representante das originalidades e das singularidades que habitam o campo educativo, mas está submetido a uma exigência ética necessária para poder compreendê-las, o que subentende que o seu espaço institucional seja o da marginalidade procurada. Ele só pode sobreviver nas margens da instituição, num espaço sempre fragilizado e onde se torna possível produzir cumplicidades consideradas como indispensáveis à gestão de contingências, de inovações e de mudanças.

O sofrimento associado à glorificação incontrolada do aprender resulta, fundamentalmente, das conspirações institucionais na instituição escolar, que sobrepõem a razão administrativa à ética da autenticidade e conduzem a uma hierarquização das prioridades pedagógicas em que, atualmente, o importante é que “administrativamente, os meninos estejam arrumados nas salas de aula” com um “bom professor (...) que os põe nos exames a obter classificações altas (...) que é um bom adestrador e que diz aos meninos que devem encornar, encornar, encornar uns apontamentos (...) e vomitarem aquilo que estudaram”.

Na figura do *voluntarista inspirado* insinua-se, como vemos, uma referência forte ao Movimento da Educação Nova (doravante MEM), em geral, e às pedagogias não-diretivas, em particular. Trata-se, como sabemos, de correntes pedagógicas que, embora tenham estado na origem da crítica pedagógica à definição política da educação, constituem, hoje, importantes referenciais retóricos do próprio poder político no campo da educação, o que não deixa de ter um efeito perturbador na estruturação das “narrativas profissionais” destes professores. Compreende-se, pois, que a ética da autenticidade tenha hoje um estatuto ambíguo e a sua sobrevivência esteja dependente das condições que ela procura combater, a saber, a existência de lideranças fortes, capazes de exercerem um poder que não carece de mediação, mas de um poder carismático.

O formar e a gestão doméstica-relacional

Na figura pedagógica do formar, o “lugar do morto” é atribuído ao saber, ou melhor, ao modo de existência do saber no contexto escolar onde

ele goza de uma autoridade cognitiva inquestionável. Esta figura enfatiza, primordialmente, a relação do professor com o aluno, enquanto instância produtora das linguagens e regras organizadoras da situação educativa.

No trabalho desenvolvido, o sofrimento profissional protagonizado pela figura do formar está articulado a uma ideologia do tipo doméstico-relacional, defensora da estabilidade e em que a sala de aula aparece como o espaço exclusivo de uma intervenção que se procura subjetivamente preservar de qualquer contaminação do exterior. Estes professores têm, por isso, uma vivência profissional perfeitamente delimitada, uma “vivência um bocado micro”, circunscrita a um espaço onde eles abdicam do seu estatuto institucional para exercitarem uma autoridade moral e geracional. Esta autoridade é um dos produtos e uma das condições necessárias ao estabelecimento de dinâmicas de relações interpessoais, decalcadas das que se desenvolvem na instituição familiar. Eles nunca recorrem a sanções institucionais – “nunca marquei uma falta de castigo na minha vida” – para se apoiarem em referenciais morais como o respeito ou a correção. Veja-se, a este propósito, a reflexão que um professor nos faz acerca da organização do seu trabalho pedagógico:

Nas aulas eles podem estar com relativo à-vontade (...). Mas tem de haver respeito de parte a parte (...); eu costumo dizer-lhes que se eu atravessar o risco eles até me podem bater porque eu é que sou o educador, eu é que tenho de dar o exemplo; eu é que sou o adulto (...). Se vejo que qualquer coisa não está a correr bem, chateio-me profundamente e digo-lhes: “ó meu amigo, se a aula não lhe está a interessar (...) é melhor ir arejar, é melhor ir lá fora que eu não lhe marco falta”. Nunca nenhum aluno saiu da sala de aulas.

Ao considerar apenas as relações com os alunos no quadro de uma relação doméstica, marcada por uma afetividade estruturada em torno de referenciais como o respeito, a solidariedade ou a sinceridade, o *professor doméstico-relacional* não procura estabelecer relações interprofissionais diversificadas. As suas relações interprofissionais são sempre relações de amizade interpessoal, desvinculadas de qualquer referência institucional ou interprofissional.

A amizade constitui o antídoto ao individualismo e ao egoísmo e à competitividade de uma vida institucional dominada por grupos “um bocado competitivos uns em relação aos outros (...) onde não há propriamente a constituição de grupos para fins comuns”, razão pela qual as pessoas “vêm à escola porque têm de vir”. Compreende-se, assim, que o modo de existência do *professor doméstico-afetivo* se pautela pela discrição e pelo anonimato, o que, frequentemente, tem como contrapartida o sentimento de

insignificância e de inexistência profissional, tal como nos confessou um dos nossos entrevistados nos seguintes termos: “Nós sentimos, ou pelo menos eu sinto, que tanto faz que eu esteja aqui como não esteja: as coisas andam na mesma; ninguém nota a minha presença nem a minha ausência.”

O sofrimento proveniente da valorização incontrolada do formar é indissociável de um modo de existência insignificante e institucionalmente invisível e da recusa em atribuir ao saber um outro estatuto que não o do lugar do morto, subordinado às regras que definem as relações desejáveis entre professor e aluno.

Como sabemos, num contexto de desenvolvimento do Estado-Educador, este estatuto tende a ser definido do “exterior” da relação pedagógica e a ser legitimado por dinâmicas que valorizam essencialmente o trabalho de descontextualização cognitiva. Embora afirmem ser mais importante “que os alunos sejam felizes nas aulas, do que aprendam coisas demais”, a verdade é que a “amorização, que é dar afeto às criaturas” não é uma opção pela felicidade, mas é apenas um instrumento “para que elas possam ir mais além”, vivendo frequentemente situações como aquelas que nos é descrita nos depoimentos seguintes:

Já me tem acontecido, nestas conversas, ficar a saber que na turma tal a colega já abordou os conteúdos tal, tal, tal e tal, e eu digo “Eh! pá, eu ainda só dei isto...” e eu fico em sobressalto...

Há dois anos eu abordei “Os Lusíadas” no 9.º ano, mas não dei “Os Lusíadas”, e vivi cheia de culpa, eu e os meus colegas, não havia ainda manuais e nós fabricávamos os materiais. Por diversas circunstâncias abordei só o Canto I e o II, (...) depois encontrei os alunos e [eles] disseram-me: “Quando chegámos à Escola X, disseram: O quê? Não deram ‘Os Lusíadas’?” E eles foram, de certo modo, marginalizados por isso. E isso deu-me muitos complexos de culpa (...) cheguei quase a ficar deprimida.

A figura do organizar e o modelo crítico-intervencionista

Os professores *crítico-intervencionistas*, tal como os professores individualistas institucionais, concebem o trabalho educativo centrado na relação professores/saberes. Mas, enquanto estes últimos consideram problemática e disfuncional a existência dos alunos a quem atribuem o lugar do morto, para os professores crítico-intervencionistas os alunos são inexistentes, estão completamente ausentes. A sua ação não valoriza a relação pedagógica com os alunos, mas o reconhecimento do grupo disciplinar como instância de socialização profissional e de planificação minuciosamente realizada para permitir a economia do trabalho de contextualização.

A sua preocupação é assegurar a coesão do grupo, permanentemente ameaçada pelo funcionamento dominante das escolas. Esta preocupação é exigente no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias organizacionais que, por vezes, se confundem com estratégias de proteção burocrática em que prevalece a defesa do grupo em detrimento da sua função de socialização profissional. A professora que referi anteriormente é explícita a este propósito, ao reconhecer que “todas as decisões que poderiam levantar problemas (...) têm de ser assumidas pelo grupo e têm de ser escritas, tudo metido nas atas do grupo, tudo registado, toda a gente envolvida na mesma coisa (...) é assim que o grupo deve assumir a sua responsabilidade”. Esta valorização do grupo e das dimensões burocrático-administrativas do seu funcionamento vai determinar a apreciação que é feita do mau funcionamento da escola, que é prejudicado pela existência de uma tensão, nunca superada, entre o poder formal e o poder informal.

Como nos dizia a professora a que tenho feito referência: “penso que o poder não está no Conselho Diretivo, (...) ele está distribuído mesmo pelos funcionários (...) o que dá origem a muitos feudos, a muitos domínios... há senhores que são donos disto”.

A solução será obviamente uma solução organizacional: “organização, para mim é a organização, (...) é importante que esteja tudo em ordens de serviço (...) é necessário ir para a frente (...) e eu não sei se os que estão lá em cima são idóneos, se são de confiança”.

O professor *crítico-intervencionista* vive, por isso, numa situação de *déficit* organizacional, causada pelas qualidades daqueles que protagonizam o poder formal, o que o coloca numa situação de tensão organizacional sendo, paradoxalmente, esta tensão condição da sua sobrevivência.

O grupo, nomeadamente o grupo disciplinar é, assim, simbolizado como um dispositivo de resistência às conspirações institucionais, como uma instância de identificação profissional e como um espaço legítimo de denúncia. Da sua coesão depende a possibilidade de desenvolver uma ação que não se limite “ao despejar de aulas, ao despejar de conteúdos”, num contexto em que se reconhece a impossibilidade de assegurar a produção de um projeto comum à escola, dado que “no fundo, o trabalho de base cá da escola, que nos diz diretamente respeito, acho que ninguém se preocupa”.

Apesar de enfatizar a dimensão grupal do trabalho docente, introduzindo na sua definição a dimensão organizacional, a gramática das narrativas profissionais crítico-intervencionistas propõe uma mitificação do grupo como espaço de uma referencialização simbólica e de defesa face às conspirações institucionais, admitindo que, em última análise, o professor é,

individualmente, a sede das suas práticas. Idealmente, ele seria a expressão do “espírito do grupo”, da mesma forma que, para o individualismo institucional, ele constituiria a expressão do próprio espírito do sistema, a personificação de uma inspiração autogerada, tal como é preconizado pelos voluntaristas inspirados ou a expressão de um espírito familiar, tal como é acentuado pela ideologia doméstico-relacional.

CONCLUSÕES

As mudanças produzidas na definição política e científica da profissão docente saldaram-se pelo desenvolvimento e cristalização de um conjunto de tendências responsáveis pelo reforço do individualismo profissional e pela heterogeneização das modalidades, através dos quais este individualismo se exprime e oculta. Como mostrei ao longo deste capítulo, as atuais modalidades de expressão da vivência dos professores já não podem ser interpretadas tendo por referencial um modelo de profissionalidade desenhado no pressuposto de que o professor se institua como profissão, através do exercício de um poder resultante de uma delegação articulada de um poder político, de um poder cognitivo e de um poder jurídico.

Este modelo, como sugeri, tem hoje uma existência residual. É partilhado por grupos de professores que, perante as transformações do papel do Estado no campo educativo, vivenciam a fragilização do estatuto da ciência, enquanto referencial último da verdade, e a interferência crescente das justiças não escolares no mundo escolar, adotam a deontologia profissional como último refúgio para a produção de narrativas profissionais, profundamente marcadas por dinâmicas de autoexclusão, de imobilismo e enquistamento.

Estas narrativas profissionais contrastam com aquelas que são produzidas pelos professores que procuram legitimar-se, através da aceitação tácita de que a criatividade inspirada constitui o mais importante referencial de legitimação e justificação da sua ação profissional. Apesar de habitarem as “margens” dos espaços escolares, a exclusão destes professores é encarada como condição a preservar para produzir uma mudança e uma inovação permanentes, consideradas necessárias à expressão das subjetividades e da sua autenticidade.

Apesar de serem contrastantes entre si, estas duas ideologias profissionais contrastam também com aquela que se intui das narrativas profissionais produzidas pelos professores que idealizam a sua ação em torno dos

princípios estruturantes das dinâmicas relacionais específicas da instituição familiar. Estes professores admitem não recorrer ao exercício de um poder por delegação institucional, para justificar e legitimar o exercício da sua função, através de uma autoridade moral, em parte apoiada em critérios de natureza geracional; estes professores também têm uma existência relativamente periférica nas escolas, preferindo ter uma existência discreta e anónima.

Ao mesmo tempo que exprimem as dificuldades com que se debatem os professores para se relacionarem e se apropriarem positivamente das novas complexidades que “invadiram” o campo educativo, estas três ideologias disponibilizam-lhes, no entanto, os recursos cognitivos e relacionais necessários à dissimulação destas dificuldades e, portanto, imprescindíveis à gestão “minimalista” do seu sofrimento profissional.

Apesar de facilitar esta gestão minimalista, as ideologias profissionais e os dispositivos e disposições cognitivas associadas não induzem, *per se*, dinâmicas facilitadoras da superação do sofrimento, na medida em que elas apenas produzem e se desenvolvem no interior de “comunidades cognitivas” cristalizadas e “fechadas”, em que cada um se revê no sofrimento do outro sem o assumir, envolvendo-se numa espécie de “jogo de espelhos” que, não sendo perturbado do “exterior”, se tende a reproduzir até ao infinito. Compreende-se, por isso, que as estruturas argumentativas inscritas nas ideologias profissionais, apesar de não constituírem uma duplicação contextualizada das narrativas legítimas que se produzem a propósito da profissão docente, estão mais associadas a modos de viver a profissão no registo da resignação do que em dinâmicas transformantes da profissão.

Esta possibilidade, com efeito, não pode fazer a economia da produção de mediações organizacionais que se apoiem e fomentem a(s) descrição(ões) subjetiva(s) da profissão, capazes de formularem alternativas às descrições organizacionais que, sendo apoiadas exclusivamente nas qualidades funcionais dos seres relativamente à ordem escolar, inibem que se reconheça que a solidão e o sofrimento dos professores derivam, em grande parte, da impossibilidade de eles se narrarem através dos instrumentos cognitivos que esta “ordem” lhes disponibiliza.

Os professores crítico-intervencionistas, por sua vez, apesar de organizarem as suas narrativas profissionais em torno da valorização das mediações organizacionais, não deixam de encarar estas mediações, nomeadamente a que se objetiva no grupo disciplinar, como instâncias de “defesa” e “proteção” contra as agressões do exterior, razão pela qual não deixam de estar sujeitos ao efeito de espelho que referi atrás.

CAPÍTULO 2

A escola como objeto de estudo: desafios político-cognitivos

INTRODUÇÃO

A criação da escola como objeto de estudo parte de princípio de que a escola é uma “coisa” suscetível de ser estudada de uma forma mais ou menos pormenorizada, em função das qualidades dos dispositivos teóricos, técnicos e metodológicos utilizados. Para além de se ocuparem, predominantemente, com o trabalho teórico e técnico, estas conceções apoiam-se num conjunto de pressupostos, nem sempre explicitados, que importa questionar. De entre estes pressupostos gostaria de realçar os que apresento em seguida.

1. O pressuposto de que seria possível estabelecer uma delimitação estabilizada de uma fronteira que circunscreveria a escola do seu “exterior”, ou seja, de uma fronteira que permitisse considerar a escola como um texto a analisar, inserido num contexto; o estatuto analítico do contexto estaria dependente do seu valor hermenêutico para a compreensão do texto; por sua vez, a estrutura e a textura do texto, as suas dimensões objetivas e subjetivas seriam produto das “escolhas” epistemológicas e teóricas.

2. O pressuposto de que o “campo científico” se ocupa exclusivamente com a produção de discursos com a pretensão à verdade; que ele se constitui como o representante de uma factualidade que lhe é extrínseca, o que lhe conferia uma superioridade cognitiva indiscutível no “espaço dos pontos de vista” onde se produzem narrativas de e sobre a escola (narrativas oriundas do campo político e narrativas interessadas, produzidas pelos restantes atores sociais).

3. O pressuposto de que, para a compreensão da escola como objeto de estudo, se deve, sobretudo, pôr em realce as qualidades escolares dos “entes humanos” e dos “entes objetos” que a habitam. A importância analítica atribuída às suas qualidades não escolares deriva da sua eventual

influência na constituição do mundo escolar; ou seja, as relações entre o não escolar e o escolar são sempre definidas por este último.

4. O pressuposto de que as narrativas políticas e as subjetividades só são epistemologicamente pertinentes como manifestação de um resquício, de um subproduto resultante da impossibilidade de explicar a “totalidade” do objeto de estudo, recorrendo exclusivamente a argumentos teóricos e decisões técnicas e metodológicas; ou seja, a sua relevância exprime a existência de um “não saber”, de uma réstia de ignorância que ainda não foi possível colmatar pelo campo científico.

5. O pressuposto de que as diferentes escolas científicas que se debruçam sobre a escola (a escola como organização, a escola como arena política, a escola como cultura ou espaço de exercício da interculturalidade, a escola como espaço de produção e reprodução das desigualdades sociais ou ainda a escola como um sistema de comportamentos) seriam, idealmente, articuláveis, de uma forma mais ou menos coerente, no pressuposto de que cada uma delas contribui para elucidar facetas específicas da escola.

Ora, a perspectiva em que me vou situar é, substancialmente, diferente, na medida em que a escola como objeto de estudo é refletida como um processo interativo e instável, como um produto provisório de injunções provenientes tanto do campo político como do campo científico, como ainda dos atores sociais vinculados à ação educativa.

Esta conceção interacionista encara a escola como uma relação entre sistemas de relações organizados em torno de gramáticas que não se compaginam necessariamente com a gramática escolar e cujo modo de existência instável não permite normalizar a definição de uma fronteira que separa o texto da escola do seu contexto. O contexto integra-se, portanto, no próprio texto configurador da escola, sendo estas configurações historicamente determinadas.

Esta reflexão sobre e com a escola supõe, deste modo, uma abordagem, mesmo que sucinta, do processo da sua produção sociopolítica e cognitiva, na suposição de que as textualidades dominantes num dado contexto histórico coexistem na “paisagem narrativa da escola” com outras entretanto produzidas e dotadas de um modo de existência relativamente estabilizado.

Para não alongar excessivamente o texto desta reflexão vou agora distinguir, para facilidade de análise, três ordens textuais associadas a três regimes diferenciados estruturadores da produção da escola como objeto de estudo: o regime do olhar ou da observação distante; o regime da observação próxima ou do olhar minucioso; o regime da escuta interativa

ou da intertextualidade. Dito de uma forma simplificada, estes três regimes têm alguma semelhança com a estrutura e os textos da investigação policial. Os dois primeiros regimes assemelham-se a uma certa tradição que se corporiza nos trabalhos e nos romances do Sherlock Holmes e o último pode inspirar-se nos romances da Agatha Christie; estes têm como protagonistas o Inspetor Poirot e a Miss Marple.

OBSERVANDO A ESCOLA DE LONGE: A ESCOLA COMO ESTRUTURA

O primeiro momento de construção da escola considera-a como uma estrutura ou como um campo de posições relativamente estabilizado. A escola pode ser analiticamente conhecida, recorrendo a dispositivos teórico-metodológicos, capazes de determinar as distâncias a que os sujeitos se encontram relativamente às qualidades que lhe são atribuídas pelo mundo escolar. O regime de funcionamento da escola é decalcado do regime de funcionamento do sistema educativo; a escola é uma miniatura do sistema que lhe determina, tanto a ordem organizacional, como a estrutura do trabalho cognitivo e as gramáticas estruturantes das narrativas legítimas dos diferentes intervenientes. Por outro lado, a escola partilha com o sistema educativo um regime de justificação simples, assente no pressuposto de que ambos procuram respeitar o princípio da igualdade de oportunidades.

Assegura-se, assim, uma espécie de isomorfismo estrutural entre as molduras analíticas construídas no campo científico, visando a produção de narrativas tendencialmente adaptadas à realidade e a moldura dos discursos políticos ocupados com a justiça educativa e a gestão dos seres que habitam o sistema. A existência, por outro lado, de uma forte procura em educação sugere não existir uma descoincidência acentuada entre estas ordens discursivas e as que estruturam o “senso comum”. Estas ordens narrativas aceitam uma definição de educação encarada como um recurso distribuído num espaço social estruturado, sendo a questão central a sua capacidade de assegurar a democratização do acesso a este recurso e, eventualmente, a democratização dos dispositivos que possibilitariam uma utilização sucedida deste recurso.

A textura dos textos produzidos sobre a escola pressupõe a aceitação do princípio de que, no campo educativo, o único ator é o sistema, sendo que esta aceitação se apoia na existência de uma coincidência articulada entre as categorias cognitivas do político, as categorias analíticas do científico e as cognições sociais produzidas no terreno. Dito por outras palavras,

apoia-se na solidez da articulação que é possível estabelecer entre as molduras conceituais dos mundos político e sábio e aquelas que exprimem as gramáticas das formas de vida que habitam a escola (professores, alunos e pais).

A noção de representação desempenha um papel central, tanto nesta textualização da escola e da educação, como na gestão das sociedades capitalistas ocidentais, produzidas no pós-Segunda Guerra Mundial, tendo em conta tanto a sua conotação política como cognitiva. Na realidade, supõe-se que a gestão da cidade é assegurada através do parlamento em que os macroatores (Partidos Políticos) representariam as individualidades. Estas individualidades são, por sua vez, reconhecíveis, cognitivamente, pela sua pertença a uma ordem categorial construída por tipologias mais ou menos abstratas, agregadoras das particularidades individuais.

A escola desempenha um papel central na estabilização deste mundo das representações. Para além de contribuir para a produção de subjetividades sociais e de disposições subjetivas dos indivíduos para se reconhecerem e serem capazes de jogar o jogo das representações, ela disponibiliza oportunidades de acesso a um saber universal, indispensável para que o acesso ao mundo do trabalho se faça através da sua integração nas convenções profissionais disponíveis. De igual modo, o acesso à cidade, ou seja, a atribuição do estatuto de cidadão está dependente da posse das qualidades necessárias para terem o estatuto jurídico de poderem ser representáveis e, eventualmente, representantes.

Neste contexto, a escola e a sua gramática são consideradas como bens comuns inquestionáveis. Compreende-se também que, neste contexto, o princípio da intervenção homogeneizante do Estado e os modelos monocentros de regulação do campo educativo sejam inquestionáveis, dado que simbolicamente só o Estado pode ser o representante do bem comum e o único garante do acesso democrático e alargado ao património cognitivo comum da humanidade.

Mas esta descrição estadocêntrica do mundo escolar não é apenas estruturante das narrativas políticas da educação. Ela também organiza as "narrativas científicas", nomeadamente as suas linguagens teóricas e os pressupostos epistemológicos que habitam o inconsciente epistémico dos investigadores em educação. Neste domínio, existe, com efeito, uma "naturalização" de um conjunto de instrumentos metodológicos e de categorias analíticas de tal forma "modelados" pelos tempos e os espaços da intervenção do Estado que é o modo de gestão jurídico e categorial da educação aquele que estrutura uma razão estadística, apoiada na "política

dos grandes números”, como referencial privilegiado na produção cognitiva da educação, assente na utilização incontrolada da “razão estatística”. Por sua vez, na estabilização da figura de compromisso que se estabeleceu entre a “razão estadística” e a “razão estatística”, as noções de distância e de neutralidade desempenham um papel fundamental; elas definem o quadro estruturador da identificação dos problemas políticos e científicos, sem que daí se possa inferir que elas permitam encontrar as soluções mais consistentes.

O Estado, para estruturar a sua intervenção “neutral” ou equidistante, tem de preservar o seu distanciamento relativamente aos interesses particulares e debate-se com o enigma de que a construção do “bem comum” pressupõe o conhecimento dos interesses particulares, ou seja, o estabelecimento de uma relação próxima com estes. O mundo científico, por sua vez, apesar de ter adotado a “epistemologia do olhar” distante como garante da objetividade e da neutralidade necessários à produção de narrativas factuais ajustadas à realidade, sempre se debateu com a questão da determinação da “distância epistemológica” necessária para o investigador aceder à expressão das subjetividades educativas sem se diluir nelas. Esta distância epistemológica seria aquela que permitiria ao investigador mergulhar no mundo das subjetividades, mantendo-se objetivo, neutral e distante. O recurso a instrumentos matemáticos mais ou menos sofisticados, a aceitação dos princípios de um modelo de causalidade linear e/ou estrutural inquestionáveis e a adoção de uma noção de lei do desenvolvimento humano e social mais ou menos determinística contribuíram para a legitimação de um trabalho metodológico, pautado pela preocupação de depurar as práticas discursivas das suas dimensões subjetivas, desvalorizando cognitivamente a cidade das opiniões, encaradas estas como um “obstáculo epistemológico” no acesso ao mundo dos factos.

Como já assinalai, a aliança entre a razão estadística e a razão estatística e descontextualizada fez-se à custa das subjetividades, à custa da desapropriação (do exercício do direito cognitivo) das entidades educativas se produzirem como narrativas, de se transformarem narrativamente (e de incorporarem nas suas produções narrativas as narrativas que são produzidas a propósito delas) e de se reconhecerem numa existência singular. A desapropriação deste direito contribuiu, decisivamente, para que a escola tivesse deixado de pertencer ao mundo da vida, nomeadamente aos mundos da vida que a habitam, e tivesse estabelecido uma relação de estranheza cognitiva consigo própria.

OBSERVANDO A ESCOLA MINUCIOSAMENTE: A ESCOLA COMO MERCADO DAS TROCAS E DA MULTIPLICAÇÃO DAS OPORTUNIDADES

O segundo momento de construção narrativa da escola consolida-se no final da década de 1980 e apoia-se na afirmação de uma textualidade em que surgem, com uma grande intensidade, as questões da autonomia da escola, pensada esta em torno da “naturalização” de um agir estratégico, anunciado pelo regresso de um autor mais ou menos racional e estrategicamente motivado para a ação. Trata-se de um contexto narrativo em que alguns dos referenciais produzidos no campo pedagógico, com vista a construir uma alternativa à definição estadocêntrica da educação, se afirmaram como referenciais estruturantes das narrativas educativas oriundas do próprio Estado. Refiro-me, nomeadamente, às noções de “projeto”, de “criatividade” e “livre iniciativa” entre outras, bem como às noções de “diferenciação” e “diversidade pedagógica” que apelam, no seu conjunto, a uma definição do campo educativo marcado pela plasticidade e leveza, em contraste com a definição normativa que foi dominante no período anterior. No campo científico, este contexto político-cognitivo está na origem do desenvolvimento de uma área de investigação que adota a autonomia da escola como objeto de estudo.

Para melhor se entenderem os contornos políticos e cognitivos desta nova textualidade, importa realçar que ela se produziu num contexto particularmente sensível à erosão do trabalho de descontextualização, ou seja, à erosão da noção de representação nas suas conotações político-sociais e cognitivas.

No plano político, a noção de representação e do pressuposto de que o parlamento constituiria uma representação das diferentes instâncias sociais confrontou-se com o mundo da exclusão ou com o quarto mundo, com um mundo que não se encontra representado no parlamento nem se reconhece na representação que lhe é proposta pelos partidos políticos enquanto macroatores. A importância deste mundo, dos não-representáveis, foi também acompanhado pelo crescimento exponencial da abstenção eleitoral, pelas mudanças entretanto produzidas nos dispositivos de constituição da própria representação política na sequência da sua mediatização, bem como pelo desenvolvimento de reivindicações identitárias, visando o reconhecimento de uma conceção identitária de cidadania, que não se esgota nem nas representações proporcionadas pela cidadania estatutária, nem nos pressupostos de que esta permitiria o acesso aos bens comuns materiais e cognitivos inquestionáveis.

Por sua vez, no campo da representação cognitiva, que as sociedades constroem sobre si próprias, assistiu-se também a uma fragilização do trabalho de objetivação e de descontextualização que tinham assegurado, de uma forma mais ou menos consistente, a superioridade cognitiva dos saberes científicos e a legitimidade social das narrativas consideradas como os representantes do mundo dos factos.

Tendo por referência a vida nos designados bairros difíceis, Pierre Bourdieu (1993) assinala, de uma forma magistral, esta interdeterminação entre a fragilização das categorias políticas e cognitivas, ao salientar que estes bairros são duplamente difíceis: difíceis de viver e difíceis de descrever e serem pensados através dos operadores e das disposições cognitivas mais ou menos consolidadas nas Ciências Sociais e Humanas (CSH) e que não permite apreendê-los na sua complexidade e indeterminações. As relações entre os discursos e as “realidades” tornaram-se instáveis, polimorfos e de tal forma irreconciliáveis que os dispositivos metodológicos não permitem atenuar.

As novas narrativas produzidas no campo educativo inscrevem-se, portanto, na construção de uma nova narrativa do social, com as suas conotações políticas e cognitivas, tendo a figura da exclusão social uma grande importância simbólica, dado ser em torno dela que se qualificam e desqualificam tanto os seres sociais como as suas relações.

Esta nova narrativa não vai ser aqui objeto de uma reflexão muito aprofundada, tal como pediria. Importa, contudo, salientar que ela parece instituir-se em “contraciclo”, ou seja, valorizando referenciais simbólicos que não tinham sido até então considerados, ou tinham sido mesmo desvalorizados. Refiro-me nomeadamente a referenciais como a mobilidade, a mudança, a incerteza, a flexibilidade, a leveza ou a organização de redes que configuram a cidade dos projetos constitutivos do “novo espírito do capitalismo”, por contraste com a imagem do capitalista, proprietário dos meios de produção, instalado, bem nutrido e fumando um charuto.

No “novo espírito do capitalismo” a figura do projeto é estruturante no processo de qualificação e desqualificação dos seres. O “excluído” ou as vítimas do progresso são aqueles que não têm projeto, que se instalaram na sua exclusão e se envolvem em trajetórias predeterminadas e circulares, isto é, são aqueles que não são vítimas de ninguém nem de nada, mas apenas da sua incompetência, da sua incompetência cognitiva e motivacional, da sua incompetência em formular autonomamente projetos capazes de associar as vontades com as cognições. Os mundos da exclusão não se encontram, portanto, em conflito com os restantes contextos sociais, mas são

antes habitados por figuras da incompetência, numa dinâmica simbólica em que a superação da sua situação subentende necessariamente a adoção de tratamentos aditivos, necessários para repor as qualidades exigíveis para se integrarem no mundo da normalidade.

O predomínio exercido pelo paradigma da incompetência ou da insuficiência na definição da “nova questão social” prolonga-se na estruturação de dispositivos de gestão das vontades individuais, em que, como sabemos, o domínio que a depressão exerce na catalogação dos disfuncionamentos individuais simboliza a vitória do Prozac sobre o Freud, ou se quisermos, a desqualificação das terapias ocupadas com gestão sábia dos conflitos inter e intra individuais, face à importância crescente atribuída às terapias e drogas aditivas.

Neste contexto sócio cognitivo, o campo educativo desempenha não só um importante papel simbólico, como contribui ainda para a preservação e desenvolvimento dos dispositivos de patologização dos problemas sociais.

Do ponto de vista simbólico, o campo escolar como que “antecipou” esta nova gramática do social. Pelos seus modos de funcionamento e pela ênfase atribuída pelos discursos pedagógicos à criatividade, às expressividades e às dinâmicas de individualização do trabalho sobre o desenvolvimento humano (uma das marcas mais importantes de um património que se afirmou na crítica ao controlo político do Estado), o espaço educativo foi particularmente permeável à crítica artística dirigida ao Estado. Esta crítica assinala que a intervenção do Estado seria intrinsecamente burocrática, obstando, deste modo, a expressão das idiossincrasias individuais.

O campo escolar foi também sensível à ideia de que o funcionamento flexível e plástico do sistema constituiria *per se* um antídoto contra o papel que a educação tinha desempenhado na produção e reprodução das desigualdades sociais. Compreende-se, por isso, que o espaço educativo, emancipado da tutela do Estado, se tenha idealmente descrito como um espaço plástico, multiplicável até ao infinito, como um espaço tendencialmente não hierarquizado onde, através da regulação das relações entre as ofertas e as procuras educativas, seria possível satisfazer as “necessidades de formação” dos seus clientes. Compreende-se que a escola, simbolicamente, se tenha concebido à imagem da “sociedade de mercado” de Adam Smith, à imagem de uma sociedade habitada por individualidades que encontram nos serviços, mais ou menos institucionalizados, as respostas para as suas necessidades individuais.

Tendo por base este pano de fundo, a construção narrativa da escola consolidou-se no decurso de um longo processo marcado por ambiguidades e contradições.

Numa primeira fase, esta autonomização desenvolveu-se ao ritmo do processo de desconcentração dos serviços do Estado que, no reconhecimento da impossibilidade de gerir centralmente os novos problemas sociais, procurou articular localmente vários serviços estatais, de entre os quais a escola. Neste quadro, a diluição da dependência da Escola relativamente à regulação monocentrada do Estado fez-se à custa do reforço da sua dependência relativamente ao Estado Local (ou ao modo de existência local do Estado), garantida por uma contratualização interinstitucional, marcada pela figura da parceria e pela implementação de modalidades de coordenação da ação regulada pelo regime da microplanificação.

A configuração da Escola, no segundo momento da sua autonomização, foi determinada pelos ritmos e as lógicas da descentralização do Estado, resultante do reforço da sua desconcentração e da partilha das suas missões e responsabilidades com as chamadas estruturas da sociedade civil, nomeadamente daquelas que são provenientes do campo do desenvolvimento individual e cultural e das que se ocupam das relações com os mercados de trabalho. O regime de microplanificação da ação articulou-se com outros regimes de coordenação, mais contextualizada, de uma ação interinstitucional, envolvendo a escola como instituição. Mais recentemente, o reforço e o peso atribuídos às estruturas de controlo social e o reconhecimento de que, em determinados contextos sociais, o papel fundamental da escola seria o de contribuir para o combate à violência urbana e à multiplicação das incivildades desenvolvidas na urbe, contribuem para que o consórcio se tivesse tornado numa figura credível, da mesma forma que a contratualização e o agir estratégico se tornaram no regime de ação dominante.

Este processo de construção da autonomia da escola, através da sua inserção em diferentes figuras do local (local técnico-funcional, local assistência e local securitário) e em que a diluição da sua dependência relativamente ao Estado central coexiste com o reforço das suas dependências contextualizadas e reguladas por modalidades de contratualização e regimes de ação específicos, em função dos contextos sociais onde se insere a escola, coexiste com um outro processo de autonomização de uma escola que busca melhorar a sua qualidade; sendo esta avaliada por processos de avaliação descontextualizados, em que lógicas mais ou menos difusas da contratualização parecem ter submergido perante as dinâmicas da eficácia, asseguradas por lideranças fortes objetivadas na figura do gestor escolar.

Apesar de, no campo político, o processo de autonomização da escola ter sido marcado por uma assinalável diversidade, a verdade é que este processo de autonomização supõe a aceitação tácita do pressuposto de que a “gramática escolar” constitui o referencial óbvio para se pensar, dizer e gerir a educação, razão pela qual parece ser perceptível o reconhecimento de que a atual crise da escolarização só pode ser politicamente gerida, reforçando a escolarização, através da intensificação dos ritmos de trabalho dos alunos e da imposição de instâncias de escolarização mais precoces e mais longas.

Compreende-se que, neste contexto narrativo, o anunciado regresso do ator às “narrativas científicas” seja congruente com a nova produção política do indivíduo educável e com uma redefinição do papel do Estado na Educação, que se qualifica desestatizando-se, para, deste modo, dissimular o seu excesso de intervenção no desenvolvimento de uma avaliocracia sem precedentes, considerada imprescindível ao funcionamento livre e esclarecido dos mercados educativos mais ou menos informados.

O deslocamento produzido no campo científico da escala de investigação privilegiada, a ênfase atribuída ao microssocial e à coordenação dos atores estrategicamente motivados, a mitificação da “epistemologia do olhar próximo” e as concepções moralistas da investigação implicada e compreensiva inscrevem-se, deste modo, num processo mais amplo de reconversão das formas e modalidades legítimas de definir o educativo. O educativo passa, agora, a ser considerado como um espaço “naturalmente” estruturado, no respeito das regras de categorização social de um mundo comercial em que as desigualdades e as heterogeneidades são sempre interpretadas como manifestações de uma irreduzível diversidade.

Apesar de se apresentar como uma alternativa às metanarrativas em educação que homogeneizam os seres e determinam as suas relações, esta nova textualidade da escola é tributária de um novo universalismo totalizante: o universalismo do ator racional, tendencialmente autodeterminado e imbuído de uma motivação estratégica, que lhe permite integrar-se “naturalmente” num universo mercantilizado. A aceitação, por outro lado, do postulado de que atualmente o único sistema legítimo é o ator não assegurou também a diluição do sistema face ao ator. Este é, com efeito, uma produção política e cognitiva do sistema que, sendo objetivado no Estado, se tem multiplicado em intervenções capazes de assegurar um trabalho de descontextualização do trabalho educativo e de criação das condições necessárias à preservação das fronteiras que distinguem a escola da não escola. Também, neste contexto político e cognitivo, o mundo escolar se

tornou estranho a si próprio e insensível aos dramas e aos sofrimentos privados produzidos por esta definição exaltante da escolarização da escola e da vida, bem como às narratividades que o habitam.

ESCUTANDO A ESCOLA: A ESCOLA COMO NARRATIVA INTERTEXTUAL

A construção de alternativas a estes dois modos de produzir a escola e o mundo escolar passa, do meu ponto de vista, por um trabalho que, sendo simultaneamente político e epistemológico, pensa de uma forma interativa estes dois modos, supostamente contrários, da produção textual da escola. Não se trata, neste contexto, de conceber estas relações numa lógica em que o científico se afirmaria como contraponto ao político, como contraponto lúcido às ilusões produzidas pelo político, mas de incorporar, no processo de politização do científico, as relações sociais que qualquer trabalho de investigação produz, bem como as lógicas de organização e reorganização das competências cognitivas e narrativas em que ele se insere. Trata-se, em suma, de diluir as distinções entre o político e o científico, no reconhecimento de que as mediações a estabelecer entre ambos, ao complexificarem em lugar de separarem, facilitam a recomposição das relações entre o político e o social, acompanhada pelo reforço de espaços de debate argumentado, tornando possível aprofundar as democracias e as cidadanias cognitivas e narrativas. A politização do científico não visa, portanto, apenas pôr em relação duas dimensões da construção narrativa da escola, mantendo inalterável as respectivas estruturas, mas de modificar estas estruturas através da sua interação.

Para facilitar a minha reflexão vou, no entanto, distinguir estas duas dimensões do trabalho de produção narrativa da escola e do mundo escolar, alertando para a importância de se reconhecerem os contextos singulares onde se desenvolvem, não podem fazendo a economia das interdeterminações, interpelações e promiscuidades entre o epistemológico e o político.

Do ponto de vista da produção política da narrativa da escola, vou realçar algumas dimensões (ou alguns desafios a protagonizar) que, no seu conjunto, exprimem a preocupação de que, politicamente, importa permeabilizar a escola às gramáticas das formas de vida que a habitam e produzem. Esta perspectiva supõe uma problematização da ideia de que as relações entre escola e a cidade só podem ser consideradas em torno da uma lógica da contribuição em que se enfatiza o papel da escola para a coesão social ou para o desenvolvimento social.

Como sabemos, a ênfase que, nos últimos anos, se tem vindo a atribuir ao desenvolvimento de programas que, envolvendo a escola, se ocupam com a formação dos jovens para a cidadania, conduziu à naturalização de uma definição de uma "cidadania anorética", de uma cultura cidadã dos deveres e das privações, a qual se acentuou no atual contexto de crise das sociedades capitalistas ocidentais. Esta definição de cidadania nem se compagina com uma concepção que afirma sobretudo os direitos sociais, nem contribuiu para o desenvolvimento de uma economia da felicidade, de uma economia que incorpore nos seus cálculos as perdas em termos de felicidade que a concorrência desenfreada provoca. A tendência para multiplicar, até ao infinito, a missão atribuída à escola contribuiu também para desequilibrar as relações entre as contribuições e as retribuições simbólicas do trabalho dos profissionais de educação e a consequente tendência para eles viverem a profissão sob o signo do défice e da frustração.

Finalmente, não está ausente, nesta forma de conceptualizar as relações da escola com a cidade, a aceitação do pressuposto de que o sentido do trabalho escolar dos jovens se definiria pelos futuros prometidos pela escolarização, que se projetariam no futuro, no pressuposto de que a ação educativa se justificaria *a priori* através destes futuros prometidos. Num contexto em que se acentuam e multiplicaram os sintomas da existência de uma profunda crise de futuros, coloca-se a questão do sentido (ou da falta de sentido) como um assunto urgente, como uma questão do presente, como uma questão vital à ação educativa.

As alternativas a construir neste domínio supõem, assim, que se admita que a escola não contribui apenas para o acesso a uma cidade pré-constituída, mas é uma cidade a construir. Ou seja, supõe que se atribua uma importância acrescida às dinâmicas conflituais e tensas de construção argumentada, de bens comuns contextualizados no espaço escolar, sendo que estas dinâmicas não são completamente dizíveis no respeito da gramática e das categorias utilizadas pelo mundo escolar para se conhecer, reconhecer e desconhecer. Esta gramática, como sabemos, parece hoje provocar mais desconhecimentos do que conhecimentos; os desconhecimentos e as irrelevâncias parecem ser mais importantes do que relevâncias cognitivas. O desconhecimento deste desconhecimento e irrelevâncias é, no entanto, uma condição imprescindível à preservação da ordem escolar.

O pressuposto de que a escola constitui uma cidade a construir é inseparável da importância a atribuir ao desenvolvimento de um trabalho teórico-metodológico, capaz de dar conta dos processos de mediação organizacional, cognitiva e intersubjetiva que regulam a vida dos e os contextos

escolares. As categorias analíticas pertinentes a este trabalho não emergem da tradução sábia das categorias escolares, mas do reconhecimento de que a vida na instituição escolar se tende a desinstitucionalizar. A compreensão deste processo de desinstitucionalização passa pela atribuição de uma importância analítica acrescida ao trabalho indutivo em torno da categorização do profano, de um trabalho que enfatize a pertinência cognitiva dos instrumentos e operadores cognitivos que os jovens e os professores mobilizam para se narrarem e darem conta da relação tensa e conflitual entre os processos de auto e heteroclassificação. No respeito destes pressupostos, importa reconhecer, ainda, que a conflitualidade entre ordens de categorização oriundas de mundos diferentes – do mundo escolar e do mundo da vida na escola – não constitui um obstáculo epistemológico, mas uma condição essencial a uma construção da escola como objeto de estudo considerada como cidade a construir. O periférico, o disfuncional, o indizível, no contexto cognitivo que estrutura as narrativas legítimas da escola, constitui-se, por isso, como o centro do trabalho analítico, o centro da produção de uma textualidade da e na escola mais tensa e densa, de uma textualidade mais transgressora porque mais atenta aos sinais oriundos de uma periferia que se tornou central.

Esta periferização dos centros e correspondente atribuição da centralidade às periferias tem incidência, tanto no trabalho de socialização relacional suposto ser realizado pela escola, como no trabalho de socialização cognitiva. Nesta perspectiva, acho pertinente aprofundar agora as dinâmicas responsáveis pela produção de cognições situadas que não envolvem apenas os saberes escolares, mas também os saberes profanos e experienciais, não integrados na noção de currículo, já que envolvem saberes mais discretos, ou seja, configuram-se como um trabalho de produção de etnocognições. Tanto no domínio da socialização cognitiva, como no domínio da relacional socialização, a valoração das produções imateriais do trabalho educativo torna-se necessária para inibir o crescimento incontido da alienação, da exploração e da expropriação do trabalho dos professores e dos jovens e da tendência para dissociar o processo de alienação do trabalho dos professores daquele que envolve os jovens na escola.

Das considerações que tenho vindo a fazer decorrem algumas implicações epistemológicas de entre as quais gostaria de salientar as que a seguir apresento.

1) As que incidem sobre a noção de fronteira.

Como tenho realçado ao longo desta reflexão, a noção de fronteira desempenha um papel central na produção das narrativas sobre a escola

produzidas no campo científico. A possibilidade de "delimitação" deste objeto de estudo resulta do estabelecimento de uma distinção analítica entre o interior e o exterior, entre o texto e o contexto, entre o local e o global, admitindo-se mesmo que esta fronteira também permite uma distinção clara entre o escolar e o não escolar.

A questão de fundo não incide, deste modo, sobre a legitimidade epistemológica das delimitações analíticas que a fronteira permite estabelecer. Ela envolve antes o tipo de pensamento que se constrói através destas delimitações, a saber se estas delimitações fundam e legitimam um pensamento da interioridade ou um pensamento fronteiriço.

O pensamento da interioridade admite que a fronteira separa e delimita, estando a natureza desta separação associada às diferentes escolas científicas e matrizes disciplinares. O pensamento fronteiriço supõe, em alternativa, a aceitação do postulado de que a fronteira complexifica, une e permeabiliza e possibilita a transgressão das relações entre mundos heterogêneos, ou seja, a fronteira heterogeneiza e complexifica, razão pela qual o pensamento fronteiriço é um pensamento heterogêneo da heterogeneidade que propõe uma rearticulação das relações entre o todo e as partes. Uma rearticulação congruente com o princípio hologramático que, na opinião de Edgar Morin (1987, p. 98), é fundador do reconhecimento da "complexidade da organização viva, da complexidade da organização cerebral e da complexidade da organização sócio-antropológica". Neste sentido, este princípio admite, simultaneamente, que o todo é mais que a soma das partes, na medida em produz qualidades inéditas que transcendem as qualidades de cada uma das partes, mas admite também que cada uma das partes é mais que o todo, ou seja, admite que as partes têm uma existência singular que faz com que elas não sejam apenas "puros elementos ou fragmentos do todo; (mas constituam) ao mesmo tempo microtodos virtuais".

Deste modo, o reconhecimento da complexidade dos fenômenos educativos e escolares não se coaduna com um pensamento analítico que, embora, por vezes, procure promover a articulação da análise dos fenômenos produzidos em diferentes espaços ou em diferentes escalas, não deixa de subentender uma relativa estabilização das fronteiras entre estes espaços, incompatível com a instabilização das distinções de fronteiras anunciadas pelo princípio hologramático. Compreende-se, por isso, que o desenvolvimento de alternativas aos modos de definição da escola, apoiados da estabilização da delimitação entre o interior e o exterior, através do pensamento da interioridade, subentenda o trabalho em torno do

aprofundamento de uma hibridez e uma mestiçagem que é simultaneamente política, cognitiva e epistemológica.

2) As que incidem sobre a dialética das relações entre as presenças e as ausências, capaz de fundamentar uma epistemologia das ausências.

O trabalho epistemológico a desenvolver, neste domínio, supõe o reconhecimento de que os regimes de verdade instaurados pelo campo científico são acompanhados pelo estabelecimento de regimes de ignorância, já que eles induzem processos, mais ou menos convencionados, de hierarquização cognitiva no campo, resultantes do reconhecimento diferenciado das pertinências das narrativas produzidas pelos diferentes autores; os regimes de verdade induzem processos de autorização narrativa diferenciados e hierarquizados. Como já disse, a construção de alternativas supõe a atribuição de uma importância acrescida às dinâmicas das relações sociais que, transcendendo as relações escolares, possibilitam modos de regulação informal da vida da escola. É também essencial acentuar uma abordagem do trabalho cognitivo e relacional que visibilize e viabilize as produções imateriais da ação dos diferentes intervenientes, cujo sentido tende a ser expropriado pelas narrativas dominantes da escola. Como afirmei em outro contexto (Correia & Caramelo, 2010), importa aprofundar as potencialidades de uma investigação cidadã que torne possível, viável e visível, os modos de existência ignorados pela definição política do educativo e os processos de construção de novos sujeitos educativos que, em geral, emergem nas periferias do sistema.

Ora, se a atribuição de uma centralidade às periferias se suporta num conjunto de referenciais éticos, sempre presentes na cientificidade educativa, a verdade é que ela implica também um trabalho cognitivo epistemologicamente fundamentado. Pierre Bourdieu, em 1989, alertava-nos para a importância de se protagonizar um trabalho cognitivo que permita a crítica da forma como nos são apresentados os problemas e as suas pertinências, encarando este trabalho como condição de autonomização de uma comunidade científica que não quer ser objeto dos objetos que toma como objetos. Deste modo, a cientificidade educativa não é apenas um processo de conhecimento ou de reconhecimento de fenómenos que se produzem no interior do seu campo, mas inscreve-se, decisivamente, no próprio processo de produção do campo, numa dinâmica em que as determinantes cognitivas e epistemológicas da ciência se articulam com os usos sociais que são feitos dessa ciência.

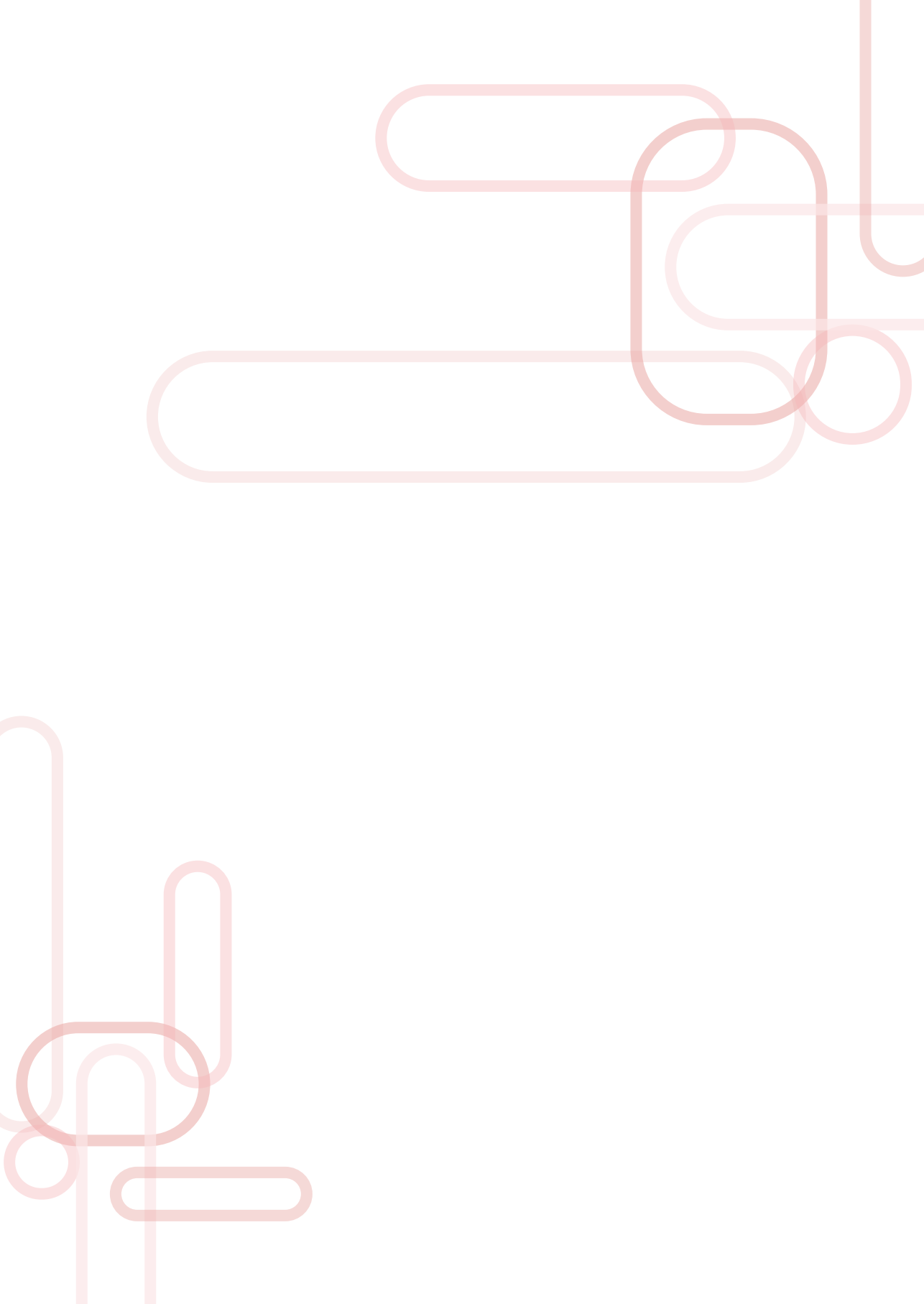
3) A terceira e última implicação epistemológica incide sobre o estatuto metodológico e epistemológico da narratividade, nomeadamente, da narratividade "profana" na produção da escola como objeto de estudo.

Trata-se, no fundo, de situar esta narratividade num espaço de tensão entre o que poderíamos designar de epistemologia dos testemunhos e a epistemologia das testemunhas. A primeira, à imagem da investigação jurídica e à imagem dos regimes de verdade valorizados nos tribunais, enfatiza sobretudo a ideia de que o papel da testemunha é o de produzir um testemunho capaz de elucidar a veracidade de factos que a transcendem. Ela é simultaneamente observadora de factos e objeto de uma observação e de uma averiguação sobre a conformidade do seu testemunho, admitindo-se que, em princípio, nenhum testemunho é conforme aos factos, razão pela qual o acesso aos factos só é possível com o recurso a uma pluralidade de testemunhos. Institui-se, deste modo, a conformidade como regime de qualificação das testemunhas.

A epistemologia das testemunhas, em alternativa, não institui um regime de conformidade, mas um regime de autenticidade em que se valoriza o processo de produção da testemunha, a sua produção narrativa. A existência da testemunha no campo narrativo não é condicionada por um regime de observação, mas por uma dinâmica da escuta que, não anulando o investigador como testemunha, dotado de qualidades específicas, o insere epistemologicamente num espaço de uma intertextualidade que possibilita a produção de um enredo narrativo que, apesar de transcender cada uma das narratividades que o constitui, não pode prescindir delas.

Como já fui sugerindo, esta tensão é, normalmente, pensada como uma opção que configura escolhas irreduzíveis, opondo a objetividade e a subjetividade ou narratividade. Trata-se de uma oposição entre duas modalidades distintas de produzir a realidade social, em que subjaz a oposição que se estabelece entre racionalidade e emotividade, ao mesmo tempo que não se atribui suficiente ênfase ao trabalho de intersubjetivação que sustenta, quer a construção das subjetividades sociais e individuais, quer a produção de uma objetividade racional. A hibridez a desenvolver neste domínio implica que se reconheça que os espaços e os tempos do trabalho de intersubjetividade constituem espaços e tempos de produção de uma relação social e cognitiva mais emancipatória e democrática e que, por isso mesmo, são um dos mais importantes produtos de uma ação social; esta não visa apenas produzir individualidades nem racionalidades assépticas, mas ocupa-se, fundamentalmente, da construção de espaços sociais mais participativos e democráticos, cuja relevância social transcende os efeitos

que eles produzem nos atores sociais. A construção social de um sujeito que, por ser tendencialmente solidário, é produtor de cidades e de novas cidadanias deverá, portanto, ser social e cognitivamente determinante relativamente à construção de indivíduos e de atores que, por serem estrategicamente motivados, tendem a ser valorizados na sua existência solitária.



CAPÍTULO 3

Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas da avaliação à avaliação como política

INTRODUÇÃO

Em trabalho já publicado (Correia, 2000), procurei caracterizar as ideologias que estruturaram o campo educativo em Portugal, depois da Revolução de Abril de 1974. O meu propósito foi o de discernir a estrutura das “narrativas educativas” consideradas legítimas para regularem os debates sobre a justiça educativa. Admitia, então, que as questões da justiça educativa poderiam ser debatidas no campo político, se bem que este debate se tivesse organizado em torno de metáforas oriundas de diferentes espaços sociais, a saber: a cidade como construção social, o Estado como campo jurídico da representação da cidade, a empresa como representante simbólico do tecido económico e o mercado como gramática da regulação social.

O tema da avaliação estava relativamente ausente deste debate, não desempenhando aí um papel central, na medida em que a avaliação apenas poderia qualificar ou desqualificar os argumentos mobilizados, sem se afirmar como um operador cognitivo capaz de se sobrepor a estes argumentos.

Em um outro texto (Correia, 2001), sugeri que poderia admitir, analiticamente, a existência de possíveis isomorfismos entre as gramáticas das narrativas que, no campo educativo, têm a pretensão a definirem a justiça legítima e aquelas que se ocupam predominantemente da produção de narrativas supostamente ajustadas à realidade. Nesse trabalho, procurei estudar as relações entre as políticas educativas, entendidas como dispositivo de produção de normas justas para a ação, e as políticas cognitivas, encaradas como um espaço intencionalmente vocacionado para a explicação de instrumentos úteis para se pensar a ação.

As transformações entretanto produzidas no campo educativo não só não puseram, genericamente, em causa este esforço analítico como o

tornaram mais urgente, na medida em que, independentemente do seu conteúdo, se assistiu no campo político a importantes transformações das modalidades responsáveis pela produção de novos modos de induzir a produção legítima da ação. Genericamente, o campo político ocupou-se menos na definição de normas práticas para a ação e mais na imposição de ordens cognitivas para se pensar a ação. Estas transformações, sendo, em parte, uma manifestação da progressiva individualização da distribuição das responsabilidades sociais pelos fracassos da escolarização e da consequente fragmentação das instâncias de coordenação da ação educativa, saldaram-se também na atribuição de uma forte centralidade às práticas e dispositivos de avaliação na regulação dos sistemas educativos.

Neste ponto da reflexão, procurarei analisar esta problemática, tendo por pano de fundo as questões relacionadas com a gestão em educação e cuja relevância pode, de qualquer forma, ser associada à importância atribuída à avaliação.

Sem ter a preocupação de propor uma genealogia das relações estabelecidas entre avaliação e regulação dos sistemas educativos, vou começar por proceder a uma abordagem sucinta do que penso terem sido os três momentos estruturadores das relações entre avaliação e regulação dos sistemas educativos, atribuindo uma atenção particular às narrativas que, simultaneamente, exprimem e ocultam as questões das políticas centrais. Em seguida, vou debruçar-me sobre os atuais discursos sobre a qualidade em educação, na medida em que são eles que, de uma forma mais explícita, dão uma maior relevância à problemática da avaliação.

A minha preocupação é a de contribuir para a compreensão das relações entre a produção política da regulação em educação e a construção de políticas de avaliação, de forma a poder debater a tendência para que a avaliação se tivesse desconectado das suas preocupações relacionadas com a promoção da qualidade, para se confundir com a própria qualidade, numa lógica em que a cultura da qualidade se reduz ao culto da avaliação. Para concluir, procurarei delinear alguns referenciais – epistemológicos, institucionais e cognitivos – capazes de configurarem abordagens alternativas, sendo que estas alternativas são, fundamentalmente, de natureza cognitiva, ou seja, alternativas indutoras de dinâmicas de complexificação cognitiva consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento de políticas consentidas, na dupla asserção que podemos dar ao termo consentido: tendo um sentido e estando preocupadas com a construção partilhada deste sentido.

A MUDANÇA, A EXCELÊNCIA E A QUALIDADE COMO REFERENCIAIS PARADIGMÁTICOS DA ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Com um ritmo mais ou menos acelerado e obedecendo a dinâmicas relativamente específicas dos diferentes contextos nacionais, as críticas dirigidas às intervenções homogeneizantes dos Estados Educadores conduziram ao aparecimento de um conjunto de narrativas educativas diversificadas, incidindo tanto sobre os modos de definição das justiças educativas como sobre as modalidades mais ajustadas à gestão dos sistemas e dos diferentes espaços educativos.

O processo de erosão do Estado-Educador tornou-se socialmente relevante e particularmente intenso durante a década de 1980 do século passado. Ele foi acompanhado por uma espécie de diabolização da intervenção e da regulação monocentrada da educação, da burocracia estatal e da conseqüente consagração da intervenção dos atores tendencialmente autodeterminados a quem se atribuíam as qualidades necessárias para superação dos efeitos nefastos da crise da educação.

Como sugerem Boltansky e Chiappello (1999), as críticas artísticas e sociais dirigidas ao Estado, durante as décadas de 1960 e 1970, saldaram-se pelo reconhecimento da pertinência da crítica artística e pela difusão da ideia de que os novos modos de regulação resultantes desta aceitação resolveriam, *per se*, as questões da desigualdade social referidas pela crítica social. Em congruência com estes pressupostos no campo da educação, as questões relacionadas com o aperfeiçoamento dos dispositivos e instrumentos que pudessem assegurar a governabilidade e a coerência dos Sistemas Educativos, no respeito dos princípios da igualdade de oportunidades ou da democratização da educação, foram matizadas e subordinados à problemática da governabilidade de cada um dos espaços educativos e escolares a quem se reconhecia uma irreduzível especificidade. Esta especificidade, por sua vez, apelava para modelos de gestão mais flexíveis e mais permeáveis à iniciativa de atores, sendo que se admitia que estes seriam mais consistentes para protagonizarem os novos desafios educativos.

Na década de 1980, a desagregação do Estado-Educador foi responsável pela centralidade atribuída aos discursos sobre a mudança como principal referencial dos novos modos de administração da educação. A valorização política da mudança legitimou, em parte, a adoção de um conjunto de medidas, visando uma maior permeabilização dos espaços educativos

aos sistemas produtivos como medida considerada consistente para combater eficazmente o desemprego juvenil.

A mudança constituiu, deste modo, o mote legitimador de uma flexibilização externa dos sistemas educativos. Na sua gestão interna desenvolveram-se dispositivos e disposições, em grande parte oriundos do mundo industrial, estruturados em torno da noção de plano e de ação planificada. Não a do plano com um P maiúsculo, mas de uma ação planificada localmente que, por ser permeável a circunstâncias externas, se pluraliza e dá origem a planos específicos a cada um dos espaços educativos. Estas ações são planificadas localmente, de acordo com lógicas organizacionais e administrativas, em que prevalece a busca de uma coerência interna entre as qualidades dos seres humanos e dos seres objetos e, desta forma, assegura a sua congruência com os imperativos provenientes do contexto socioeconómico, em particular, com o mercado de trabalho.

A excelência foi o referencial estruturador das narrativas educativas emergentes na gestão dos sistemas educativos no final da década de 1990. Estas narrativas começam a incorporar, de uma forma regular e sistemática, a necessidade de identificar e difundir as “boas práticas”, à semelhança do que se passa no mundo empresarial, em que se admite serem “exportáveis”, por duplicação dos seus pressupostos de gestão, à totalidade dos sistemas educativos. A gestão das vontades dos protagonistas constitui a solução e a preocupação central da gestão educacional.

Relativamente às narrativas estruturadas em torno da retórica da mudança que, como sugeri, se apoiam em procedimentos de investigação/ desenvolvimento, as narrativas da excelência, apesar de não terem deixado de referir a questão da mudança, entendem que a mudança pertinente seria a que seria capaz de assegurar a excelência. Esta última mudança já não supõe uma experimentação controlada, mas é o efeito de uma inspiração voluntarista, suscetível de ser difundida ao sistema.

O mundo empresarial exerce uma importante influência na estruturação destas narrativas. Ele interfere na definição dos produtos desejáveis da educação, mas também e, principalmente, afirma-se como um referencial simbólico, incontornável na definição dos seus modos de funcionamento legítimos, em parte decalcados dos modelos de difusão das inovações tecnológicas.

A terceira geração das narrativas produzidas no campo da gestão educacional apoia-se na noção de qualidade. Trata-se de uma noção entusiasmante, mobilizadora e tendencialmente consensual, devido à sua polissemia e redundância. Na realidade, a gestão pela qualidade

sustenta-se num conjunto de noções que são utilizadas de uma forma recorrente, como se o seu significado fosse evidente. No seu conjunto, estas noções compõem uma espécie de círculo mágico que se fecha sobre si próprio e em que cada noção apela sempre às restantes, sem que nenhuma delas careça de explicitação. A excelência, o êxito, o progresso, a performance, o envolvimento, a satisfação de necessidades, a responsabilização, o reconhecimento e, finalmente, a qualidade constituem os recursos discursivos mais frequentemente invocados por estas narrativas mais.

Estando na origem da proliferação narrativa da insignificância, de narrativas circulares e fechadas sobre si próprias, numa lógica em que cada noção pode ser substituída por qualquer uma das restantes, sem que daí advenham acréscimos de sentido, o paradigma da qualidade atribui um papel fortemente central ao desenvolvimento de dispositivos e de instrumentos de avaliação. A cultura da qualidade tende, com efeito, a confundir-se com a multiplicação de instrumentos de avaliação de tal forma sofisticados que eles parecem desempenhar um papel mais importante na imposição de uma ordem cognitiva homogeneizante do que na análise e regulação da ação organizacional.

Esta forte imbricação entre o culto da qualidade e o culto da avaliação justifica que, na minha reflexão, dê realce, sobretudo, ao papel desempenhado pela avaliação na estruturação dos atuais discursos e das práticas organizacionais.

Passo, então, a desenvolver tal reflexão, recorrendo a três argumentos situados em campos diferentes.

O primeiro argumento é de natureza política e visa sobretudo debater os processos de produção das atuais políticas educativas. O segundo argumento é de natureza organizacional e incide nos processos de produção das práticas educativas; o terceiro argumento é mais de natureza epistemológica e tem por propósito contribuir para a explicitação das ambiguidades resultantes do esbatimento das fronteiras entre práticas científicas e práticas de avaliação.

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO ESPAÇO DE TENSÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE NORMAS E A IMPOSIÇÃO DE COGNIÇÕES LEGÍTIMAS

Como sugeri, o meu primeiro argumento é o de que nos últimos trinta anos se tem assistido a profundas transformações das políticas educativas,

incidindo tanto sobre os seus sentidos, como nos modos instituído para a regulação estatal, como ainda nas modalidades através das quais estas transformações se constroem socialmente.

Assim, assistiu-se ao abandono progressivo das preocupações relacionadas com o papel da educação no combate às desigualdades sociais e ao reforço das tendências que acentuam, sobretudo, a contribuição da educação para a preservação da chamada coesão social, admitindo a sua fragilização, resultante da multiplicação de um conjunto de "incivilidades" em que a indisciplina e a violência desempenham um papel simbólico relevante.

No que diz respeito aos dispositivos simbólicos de regulação, tem-se enfatizado, principalmente, a crítica ao papel do Estado. Ao mesmo tempo desenvolveram-se dispositivos e disposições que legitimam uma redistribuição social das responsabilidades pela gestão da educação. Neste domínio, importa realçar a tendência para atribuir, simbolicamente, ao mercado o papel de grande regulador.

De acordo com a utopia de Adam Smith, os sistemas educativos já não são pensados como sistemas públicos, mas antes como dispositivos de prestação de serviços públicos ou privados que esboçam ofertas educativas, tendencialmente adaptadas a uma procura que exprime as necessidades dos clientes. A presença do mercado não deriva, por isso, apenas da materialidade das trocas monetárias que ele proporciona, se bem que estas últimas tenham vindo a adquirir uma importância crescente no campo educativo. Esta presença é fundamentalmente simbólica e interfere nos comportamentos e nas relações valorizadas e legitimadas.

Ao nível dos procedimentos, tem-se vindo a valorizar uma definição de política da educação, encarando esta, essencialmente, como uma política cognitiva, como uma política de imposição de uma ordem cognitiva legítima. Nos últimos vinte anos, tem-se assistido, com efeito, à estabilização de uma tendência para que a definição política da educação se exerça cada vez menos pela imposição de normas para a ação e mais pela imposição de dispositivos e disposições cognitivas que configuram as formas legítimas de se pensar a ação.

Sem me vincular aos discursos ferozes contra o neoliberalismo, que acentuam sobretudo a diluição do papel do Estado e a importância crescente do mercado monetário, o que queria salientar é que esta tendência não é independente de um processo de redistribuição das responsabilidades sociais pelos fracassos e, subsidiariamente, por alguns dos êxitos alcançados pelos processos de escolarização. Genericamente, diluem-se

as responsabilidades coletivas, para se realçar, primordialmente, o papel dos atores individuais que, “naturalmente”, seriam investidos de uma motivação estratégica. Neste contexto analítico, não me parece ser heurística-mente pertinente admitir-se que hoje se assiste a uma diluição do papel do Estado (ou a uma retirada) em detrimento do papel (simbólico e objetivo) do Mercado, mas antes a profundas mudanças no espaço institucional e nas modalidades de intervenção estatal.

Assim, sem querer diabolizar ou mistificar o papel do Estado, eu diria que a sua intervenção é simultaneamente excessiva e deficitária: deficitária no combate às desigualdades socioeducativas e excessiva numa regulação “*a posteriori*” (ou, se quisermos, à saída do sistema) em que se acentua o seu papel no desenvolvimento de uma avaliocracia sem precedentes. Neste processo, mesmo atribuindo algumas potencialidades emancipatórias às gramáticas educativas construídas em torno de uma reificação do pedagógico e à sua autonomização relativamente ao político, ter-se-á de reconhecer que, cognitivamente, o processo de redução do pedagógico ao escolar contribuiu para a imposição de cognições legitimadas tendencialmente, tendo o educativo sido reduzido ao escolar e este simbolicamente definido como uma relação entre entes humanos e entes objetos, com a redução dos primeiros aos segundos.

A importância simbólica da avaliação na imposição de uma ordem cognitiva legítima articula-se, ainda, com a construção de uma “opinião pública” que, dizendo-se esclarecida, apenas se ocupa da eficácia e dos resultados, não se envolvendo no debate sobre os fins em educação, numa perspetiva do debate político reduzido ao debate sobre a articulação funcional dos meios e a congruência das suas qualidades com os resultados desejáveis.

Neste contexto cognitivo e político, a gestão educacional tende a ser dissociada da especificidade do trabalho educativo, passando a ser pensada como uma administração de recursos humanos e materiais, com a sua eventual requalificação, numa lógica do projeto reduzido ao plano e a autonomia à responsabilização individual. O projeto, por sua vez, é pensado como um plano de ação e a autonomia é associada à solidão do ator individual, ocupado com a gestão da tensão entre o excesso de missões e responsabilidades e o défice de retribuições simbólicas e institucionais.

O segundo argumento incide sobre o papel da avaliação na construção social das práticas e da ação educativa. Admito que a avaliação não é, exclusivamente, um instrumento ao serviço da gestão. Ela é, antes, uma construção social que, no atual contexto educativo, se situa num espaço

de tensão entre uma definição social como dispositivo de produção de saberes, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas e das práticas educativas, e uma definição simbólica em que a avaliação visa sobretudo hierarquizar os seres no sistema educativo em função das suas qualidades, em grande parte definidas pelos seus níveis de desempenho.

Se, em abstrato, se pode admitir que, potencialmente, a avaliação pode contribuir para melhorar a qualidade dos sistemas educativos, por força dos acréscimos de informação disponibilizada, a verdade é que nos últimos vinte anos este pressuposto se foi esbatendo, progressivamente, face ao desenvolvimento de uma torrente avaliacrática que, sendo insensível aos custos relacionais originados pela multiplicação dos dispositivos de avaliação, parece ter como preocupação central a de assegurar a hierarquização dos intervenientes em espaços educativos. De facto, ocupando-se, fundamentalmente com a qualificação e desqualificação dos agentes educativos, em função dos seus níveis de desempenho, esta avaliocracia contribuiu para a degradação das condições organizacionais, relacionais e subjetivas necessárias para que o acréscimo de informação em circulação no sistema pudesse contribuir para a qualificação do sistema.

Por um lado, a destruição regular e sistemática das mediações organizacionais promotoras da cooperação profissional e os efeitos sistémicos daí resultantes, tendo sido acompanhada pela multiplicação de indicadores de avaliação, cada vez mais descontextualizados, o que impossibilitou que a retroação desejada produzisse efeitos positivos. Por outro lado, a vinculação estabelecida entre objetividade e rigor da informação com a sua quantificação saldou-se pelo reforço da unidimensionalidade da informação produzida o que, seguramente, não favoreceu a produção de referências pertinentes à regulação de uma ação que, como a educativa, é irreduzivelmente multirreferenciada, complexa e relativamente imprevisível. Finalmente, compreende-se que, neste contexto, os profissionais da educação, possuindo uma experiência do domínio da avaliação que lhes permite reconhecer a relativa arbitrariedade dos juízos de valor produzidos, tivessem desenvolvido dispositivos e disposições protetoras dessa arbitrariedade e da sua “exposição pública”.

O facto de o desenvolvimento da avaliação ter sido acompanhado pela destruição sistemática das condições necessárias para que avaliação pudesse ser pertinentemente utilizada na estruturação da ação educativa não significa que sejam negligenciáveis as suas consequências no campo educativo. Não podemos, com efeito, desvalorizar os seus efeitos simbólicos

na “naturalização” de modalidades mais ou menos arbitrárias de conceber a estruturação e a coordenação da ação humana, em geral, e da ação educativa, em particular. Refiro-me, entre outras, à “naturalização” da ideia de que a qualidade só pode ser assegurada diretamente no aprofundamento de lógicas concorrenciais, resultantes da hierarquização dos seres e dos contextos educativos.

Esta subordinação das dimensões sociais da ação humana relativamente ao *Homo Economicus*, a subordinação da sociologia à economia, como matriz de análise das questões institucionais e organizacionais, parece ter-se consumado. Uma subordinação que, aliás, já tinha sido anunciada pela ênfase que certas abordagens sociológicas das organizações tinham atribuído ao ator estratega.

Apesar de ter obedecido a lógicas e a ritmos nacionais, de acordo com a história dos sistemas educacionais, as suas particularidades e as suas tradições pedagógicas, este processo foi, certamente, acelerado e acentuado pela recente difusão mundial das estatísticas e dos indicadores estatísticos da educação e do processo de valorização de uma informação centrada exclusivamente sobre os efeitos individuais (ou sobre os produtos individuais) e da conseqüente desvalorização das variáveis de contexto. Como realça Lima (1997), assistiu-se a uma consolidação de uma definição contabilística da educação, em que o predomínio atribuído ao argumento estatístico (por vezes, legitimado cientificamente de uma forma incontrolada) relativamente ao argumento político, teve profundas implicações na estruturação do campo educativo.

Por sua vez, o espaço político do debate educativo é simbolicamente desqualificado, bem como o debate sobre os sentidos da educação e a sua articulação com as decisões organizacionais (o debate sobre as justças organizacionais), para se atender apenas à funcionalidade dos meios e dos recursos, ou seja, à sua eficácia funcional. E esta tendência, convém realçá-lo, legitima-se através de uma conceção aditiva da ação educativa, assente no pressuposto de que a eficácia da educação (ou a sua qualidade) não estaria substantivamente relacionada com uma constelação de fatores, mas decorreria apenas da utilização eficiente de cada um dos recursos.

As conceções mais interativas da qualidade das organizações parecem ter submergido face a esta conceção aditiva. As conceções interativas, como sabemos, salientam as potencialidades qualificantes das organizações, ou seja, o papel das dinâmicas organizacionais nas aprendizagens coletivas, nas aprendizagens organizacionais e nas aprendizagens de cada um dos seus intervenientes.

A estruturação cognitiva do espaço de produção contextualizado da ação educativa, e da organização, desenvolve-se num espaço do debate político em educação, apoiada na definição convencional dos intervenientes educativos como objetos manipuláveis, em que a interação humana é simbolicamente encarada como uma interação entre objetos mais ou menos qualificados. A atual tendência para avaliar, produzindo investimentos de forma nos alunos, nos professores e nos manuais escolares, utilizando critérios que, podendo ser específicos a cada um deles, não atendem à natureza das suas relações, constitui uma das manifestações mais visíveis desta tendência que, como parece evidente, é responsável por uma descontextualização sem precedentes da ação educativa e das suas produções.

Finalmente, este contexto cognitivo insere-se e induz relevantes transformações nas relações que os serviços administrativos do Estado estabelecem com os territórios e espaços educativos. Na realidade, e como já sugeri, o intenso processo de normatização da educação, ou de produção de normas que moldam os efeitos da ação dos intervenientes em educação, é acompanhado pelo reforço da tendência para a responsabilização individual e pela integração da ação pública, numa dinâmica que reforça uma relação entre o local e o Estado; este tende a limitar o seu papel ao de difusor de uma informação estandardizada, produto de normas universais e monorreferenciadas.

Este modo de produzir a normatividade em educação, resultante, em grande parte, da circulação internacional do paradigma da medida, tende, assim, a diluir a especificidade do local, encarando-o, exclusivamente, como um espaço de aplicação de normas universais. A especificidade do local é, deste modo, dissolvida perante uma homogeneização do campo educativo, resultante, em parte, da tendência para transformar a avaliação e a circulação dos seus produtos numa política educativa tendencialmente despolitizada e legitimada, através do argumento estatístico, cientificamente caucionado.

Apoiados no pressuposto de que a particularidade da gestão reside no facto de ela procurar a realização de finalidades que não são escolhidas nem negociadas coletivamente, mas de qualquer forma impostas do exterior, os paradigmas da qualidade, apesar das ambivalências e ambiguidades, partilham um conjunto de pressupostos que se insinuam, não tanto como princípios normativos para a ação, mas mais como imperativos cognitivos partilhados pelos membros da organização para que a distribuição das suas responsabilidades individuais se faça, pacificamente, através da partilha de um “inconsciente coletivo”, em geral implícito.

Gaulejac (2005, p. 56) considera que os paradigmas da qualidade fundamentam modos de gestão que são simultaneamente objetivistas, funcionalistas, experimentalistas, utilitaristas e economicistas. A aceitação do pressuposto de que compreender é medir, inscrito no argumento estatístico, conduz, como se sabe, a uma definição de ação humana construída em torno do *Homo Economicus*, que Bourdieu (citado por Gaulejac, 2005, p. 49) considera ser um “monstro antropológico habitado por uma suposta racionalidade que reduz todos os problemas da existência humana ao cálculo”.

O pressuposto funcionalista de que a organização é um dado e não uma construção social não possibilita reconhecer a pertinência do trabalho de produção organizacional realizado pelos seus intervenientes. Ele “naturaliza” igualmente definições da vida organizacional, visto que as tensões e os conflitos são sempre encarados como “disfuncionamentos”, como ameaças que importa evitar e não como conjunturas potenciadoras do enriquecimento e da complexificação organizacional.

O postulado de que é possível decompor a vida da organização em unidades simples, agregadas em variáveis cuja manipulação possibilita prever e melhorar o funcionamento organizacional, constitui o fundamento da legitimidade científica do domínio da *expertise* que tende a conceber as relações entre entes humanos como relações entre coisas. A ideologia dos “recursos humanos”, que fundamenta este trabalho de produção de cognições adequadas às dinâmicas de “coisificação organizacional”, desqualifica qualquer debate sobre os fins da organização, sendo a participação dos seus membros admitida apenas na procura de soluções, na afirmação incontrolada de que o que importa é encontrar respostas, sem que haja lugar a um trabalho de explicitação das perguntas ou dos seus fundamentos.

Subliminarmente, estruturam-se os fundamentos de uma definição economicista da ação humana, que já não reconhece as suas produções relacionais e cognitivas, mas é uma ação que visa “explorar recursos, sejam eles materiais e humanos” (Gaulejac, 2005, p. 57), numa lógica da eficácia e da produtividade, bem ilustrada pela imagem de uma organização habitada por indivíduos impregnados de um espírito empreendedor, envolvidos numa azáfama de tarefas, na procura de soluções para problemas em cuja definição eles não participaram.

O paradigma da qualidade, principalmente o paradigma da qualidade total, transporta-nos, imaginariamente, para um mundo perfeito e puro, porque transparente. Ele reenvia-nos para um mundo

da reconciliação dos contrários, um mundo onde o erro, a imperfeição e a impureza são erradicados, um mundo ideal onde cada um pode, idealmente, viver sem conflitos e sem limites, um mundo onde cada um pode

finalmente viver sem conflitar com o desejo do outro, num processo de desenvolvimento infinito e de harmonia generalizada. (Gaulejac, 2005, p. 80)

Não vou fazer uma referência aprofundada aos efeitos sociais produzidos pela aceitação desta descrição “coisificada” das organizações. Pretendo, por agora, tão-somente, salientar que a ideologia da harmonia generalizada teve como reverso o desenvolvimento de uma ideologia deficitária, cujos disfuncionamentos das organizações tendem a ser analiticamente encarados como manifestações de défices dos sujeitos, suscetíveis de serem superados através de intervenções formativas. O aparecimento desta ideologia, sendo contemporânea do processo de produção social da depressão como doença do século, induz um modo de gestão das subjetividades individuais em que, simbolicamente, o *Prozac*, como droga aditiva, suplantou as terapias da gestão positiva dos conflitos. De uma forma genérica, ela exprime o triunfo do Prozac sobre o Freud, sendo que, neste domínio, a formação se tende a afirmar como o Prozac dos pobres, dos incompetentes e dos excluídos.

Além do mais, o paradigma da qualidade total, no campo da administração educativa, a exemplo de outros domínios da administração pública, tem contribuído fortemente para a consolidação de uma tendência em que o exercício de funções de gestão, nomeadamente ao nível superior, se desvincula da especificidade do trabalho cognitivo para se referenciar à figura do gestor capaz de intervir em qualquer domínio.

O campo da administração escolar começa, deste modo, a ser estruturado pelo aparecimento de dinâmicas corporativas de organização dos dirigentes escolares, ao mesmo tempo que se desenham programas de formação para “Líderes Inovadores”, em que o Ministério da Educação, em parceria com empresas de informática e com universidades privadas, conta com a participação de “líderes empresariais das principais empresas em Portugal” para permitir identificar “áreas de melhoria de performance das suas escolas” e, conseqüentemente, implementar Planos de Mudança. De acordo com os sinais do tempo, “cada formando deverá preparar a apresentação da sua Escola e do *Status* do Plano de Mudança ao [pasmem] ‘business leader’”.

DOS PARADIGMAS GESTIONÁRIOS À GESTÃO EMANCIPATÓRIA COMO ALTERNATIVA PARADIGMÁTICA

Tendo por pano de fundo a importância que os novos paradigmas de gestão atribuem ao trabalho de normalização e imposição de normas

cognitivas estruturadoras dos pensamentos sobre a ação, convertendo-se, sem se afirmarem como tal, em normas de ação no interior de uma organização que se diz ser marcada pela plasticidade, vou procurar discernir alguns referenciais cognitivos alternativos.

Para que estes referenciais não se transformem num regime de verdade alternativo como imposição de uma ordem cognitiva alternativa, importa tomar algumas precauções prévias. Refiro-me, nomeadamente, à ênfase que importa atribuir à desnortativação das cognições e das convicções. Esta desnortativação, não inibindo a produção de saberes alternativos, eventualmente oriundos dos diferentes domínios científicos que fundamentam as chamadas Ciências da Administração (Psicossociologia, Direito, Sociologia das Organização, Economia, Gestão, etc.) para legitimarem as práticas de administração como aplicação de saberes interdisciplinares, mas caucionados cientificamente, passa também pelo reconhecimento de que a relevância destes saberes não depende apenas do seu conteúdo substantivo, mas das suas potencialidades na produção de dinâmicas de explicitação das práticas resultantes da sua circulação no sistema. Neste domínio, importa multiplicar e aprofundar novos "fóruns de produção de saberes", fóruns híbridos, marcados pela interpelação entre os saberes da ação e os "saberes" sábios, fóruns assinalados por uma irreduzível mestiçagem epistemológica, enfim, fóruns menos preocupados com o avanço dos saberes do que com o desenvolvimento de políticas de sentido para a ação.

Tendo subjacentes estas precauções, procurarei explicitar alguns dos referenciais cognitivos que, do meu ponto de vista, merecem ser contemplados no desenvolvimento de um trabalho que assegure acréscimos de sensatez aos discursos sobre a gestão.

Irei situar estes referenciais em três domínios que, apesar de distintos, estabelecem relações de interação forte entre eles, para os considerar como espaços de mediação: mediação epistemológica, mediação organizacional e mediação cognitiva.

Campo da mediação epistemológica

Neste domínio, importa dar uma atenção suplementar ao trabalho de mediação entre o campo da legitimação epistemológica e o campo da legitimação política. Apesar de se reconhecer que o processo de credibilização da produção de normas em educação está, hoje, fortemente relacionado com duas autoridades distintas – a autoridade atribuída à ciência e a autoridade atribuída às organizações internacionais e aos Estados –,

convém realçar que esta credibilização mantém relações tensas com estes dois espaços de autorização.

Em primeiro lugar, porque as retóricas políticas da decisão e da justificação não são redutíveis às retóricas científicas da verdade e da prova; as ações organizacionais não se ocupam apenas com questões relacionadas com a eficácia, mas também com questões relacionadas com a justiça; isto é, situam-se num espaço híbrido entre estes dois processos de autorização, não podendo fazer a economia da gestão da tensão entre ambas.

Em segundo lugar, o espaço de produção das justificações e decisões não é um espaço homogéneo e uniforme, mas antes um espaço heterogéneo onde se produzem várias ordens de justiça e várias lógicas de decisão, que não podem ser estavelmente hierarquizadas; estas ordens de justiça e de justificação obedecem, pelo contrário, a uma lógica da organização reticular. A desmultiplicação das normas e informações estandardizadas confrontam-se sempre com informações produzidas localmente, cuja singularidade inibe que possam ser agregadas em indicadores descontextualizados e, por isso, como manifestações particulares de informações gerais.

Em terceiro lugar, a avaliação, enquanto espaço cognitivo de produção de normas para a administração, embora se apoie em argumentos supostamente oriundos da ciência (objetividade, quantificação, exterioridade, medida...), não constitui uma ciência, na medida em que ela se refere sempre a sistemas de valores. Como enunciou Guy Berger, num seminário realizado há uns anos na Universidade do Porto e já referido, a avaliação mantém com a ciência uma relação semelhante com aquela que o Jack Daniel mantém com o *whisky*: ele não é um *whisky*, embora se pareça com ele, da mesma forma que a avaliação não é uma ciência, embora se pareça com um certo modelo de cientificidade, tributária de um paradigma galilaico que, nas Ciências da Educação, coexiste com outros modelos de cientificidade.

Campo da mediação institucional

No campo da mediação institucional é relevante ter em conta as configurações organizacionais facilitadoras da gestão das tensões entre, pelo menos, duas ordens cognitivas em que se produzem, respetivamente, normas descontextualizadas e injunções localizadas da ação.

Os modelos de gestão estruturados em torno da preocupação de implementar modelos de direção eficazes, e cuja preocupação central é a da formação de lideranças, parecem ser mais permeáveis ao trabalho de

produção descontextualizada das normas da ação, induzindo, por isso, disposições cognitivas em que as circunstâncias locais são, analiticamente, encaradas como contextos de aplicação destas normas. Por sua vez, os modelos de “gestão descentralizados”, sendo, aparentemente, mais permeáveis às circunstâncias locais, produzem uma definição seletiva destas circunstâncias e tendem a apreendê-las em torno de preocupações relacionadas com a “satisfação das necessidades” dos clientes, sendo que estas são sempre de natureza estratégica.

A importância dada à mediação institucional implica a aceitação de que o trabalho cognitivo de recontextualização da ação obedece a dinâmicas mais complexas. Trata-se de um trabalho de complexificação cognitiva em que as fronteiras entre o universal e o particular não obrigam a escolhas estratégicas, mas apelam para uma ação comunicativa que possibilite encarar estas oposições estratégicas como complementaridades contraditórias. Nestas circunstâncias, o que está em causa já não é a procura de modelos de direção mais eficazes, mas o desenvolvimento de instâncias de coordenação, não impondo normativamente o trabalho de cooperação, podendo até facilitá-lo. Esta arquitetura organizacional admite, portanto, que se considere que, em certas circunstâncias, a existência de zonas de indefinição organizacional não é uma manifestação de “défices de funcionalidade” das organizações, mas uma condição de desenvolvimento do trabalho de mediação institucional, que importa dinamizar e tornar mais pertinente.

Do ponto de vista cognitivo, a mediação institucional apoia-se no reconhecimento de que a ação educativa é intrinsecamente uma ação contextualizada, não redutível às lógicas estruturantes das ações à distância, mas apoia-se num trabalho de produção de referenciais, em arquiteturas cognitivas que, não negando o papel da informação exterior e quantitativa, incorporam também desejos, crenças ou intenções, assim dando origem a regimes heterogêneos de apreciação da ação, de extensão mais limitada e com uma intencionalidade mais abrangente. Neste contexto, os regimes de apreciação localizados estruturam-se mais numa lógica do reconhecimento em que os outros (entes humanos e objetos) têm o estatuto de testemunha, inibindo o trabalho de reificação e de desumanização da ação.

Embora o trabalho educativo pressuponha sempre a existência de normas ou de regras universais descontextualizáveis, ele não é apenas um trabalho de normalização, na medida em que ele é também produtor de normas locais, de figuras de compromisso radicalmente heterogêneas e

incomensuráveis. As normas gerais e exteriores, podendo ser importadas para a ação, não determinam o seu sentido. O desenvolvimento de políticas de sentido não pode, deste modo, fazer a economia de um trabalho de mediação institucional, possibilitando trabalhar com as relações tensas entre a normalização descontextualizada e a produção de normas locais para a ação.

Campo da mediação cognitiva

O destaque que tenho atribuído ao trabalho cognitivo e, portanto, às mediações produzidas neste domínio apela a que faça uma referência, mesmo que breve, a esta dimensão específica das dinâmicas cognitivas. Para além dos motivos já explicitados, esta ênfase justifica-se também no reconhecimento de que a dimensão cognitiva constitui a dimensão central da especificidade do trabalho de produção de cognições no trabalho educativo.

As investigações desenvolvidas no domínio das ciências cognitivas, nomeadamente aquelas que se ocupam das “cognições situadas”, têm permitido realçar o carácter “improdutivo” deste trabalho cognitivo, tendo por referência a ordem industrial, em que a produtividade não tem em conta, ou só tem de uma forma subsidiária, o trabalho que os trabalhadores realizam sobre si próprios e sobre a organização em que se encontram envolvidos, para se centrar fundamentalmente nos produtos exteriores a este trabalho. Predomina, então, nesta definição, uma lógica da exterioridade que contrasta com as dinâmicas da interioridade características do trabalho de formação. O trabalho de formação é, com efeito, um trabalho do sujeito sobre si próprio e sobre os contextos onde este se realiza, sendo que, por isso, ele perde a sua especificidade se pensado em torno da metáfora da produção industrial ou da lógica da prestação de serviços; sendo que ambas constituem hoje referenciais simbólicos centrais da administração pública.

Quer se centre, analiticamente, nos destinatários da formação ou nos profissionais da formação, a administração em educação não pode fazer uma economia desta especificidade, sob pena de se estruturar em torno de uma ordem cognitiva que produz mais desconhecimentos do que conhecimentos úteis para a ação.

A utilização “incontrolada” de dispositivos de atribuição de sentido ao trabalho cognitivo, tendo, exclusivamente, em conta as qualidades dos seus produtos objetiváveis, em que as dimensões organizacionais são encaradas

apenas como produtoras de contextos prévios a esta ação, origina, na realidade, um trabalho de ocultação cognitiva, contribuindo para a alienação do trabalho na formação.

Incidindo, fundamentalmente, sobre as produções relacionais (produções sociais) e sobre as produções de subjetividades, este trabalho de ocultação omite do campo da gestão educativa as dimensões e as condições específicas do próprio trabalho de produção cognitiva.

A ênfase dada às qualidades quantificáveis dos seres, associada às tendências para que os entes humanos sejam definidos como entes objetos e, portanto, desapropriados das suas produções narrativas, é indissociável deste processo de alienação do ofício do professor e do aluno, que está na origem de numerosos sofrimentos pessoais e profissionais, a que já aludi. Não me vou debruçar mais sobre a natureza destes sofrimentos, antes quero apenas evidenciar que a gestão positiva destes sofrimentos subentende que se atribua uma importância crescente à subjetivação e à subjetividade ou, dito de outro modo, ao aprofundamento de uma epistemologia da escuta sensível, alternativa à imposição totalitária do argumento estatístico.

CONCLUSÕES

Nas últimas décadas, a problemática da administração escolar adquiriu uma forte centralidade no campo educativo. Esta centralidade não pode ser dissociada das críticas que, na década precedente, foram dirigidas ao Estado-Educador e aos princípios da regulação monocentrada, bem como da relevância crescente atribuída à governação interna dos diferentes espaços educativos, no reconhecimento de que estes espaços não podem ser encarados como uma mera expressão local do Sistema Educativo.

A necessidade de compatibilizar, por outro lado, as determinantes específicas a estes espaços com o funcionamento global do Sistema conduziu ao desenvolvimento de diferentes paradigmas de regulação na Educação, obedecendo cada um deles a lógicas específicas. Estas lógicas subentendem diferentes dispositivos de aprendizagem organizacional e propõem e impõem relações desejáveis entre os seres que, deste modo, são sujeitos a um conjunto de investimentos de forma.

Depois de se terem estruturado em torno das problemáticas da mudança e da excelência, estes paradigmas procuraram incorporar e reinterpretar estas problemáticas no interior do paradigma da qualidade.

A importância atribuída à avaliação e à imposição de uma ordem cognitiva legítima constitui a característica mais importante do paradigma da qualidade. É possível identificar três momentos de implementação da avaliação na gestão educacional.

Primeiramente, os dispositivos de avaliação implementados pretendiam, explicitamente, melhorar a qualidade e eficácia da gestão, no pressuposto de que a avaliação, ao disponibilizar um conjunto de informações úteis aos atores, poderia contribuir para a melhoria das suas práticas e, deste modo, garantir um melhor desempenho dos diferentes espaços dos sistemas educativos. Trata-se de um pressuposto aceitável, se tivessem sido preservadas as condições subjetivas, relacionais e organizacionais necessárias para uma utilização pertinente da informação disponibilizada.

Seguidamente, o desenvolvimento do paradigma da qualidade total – e a afirmação da necessidade de se promover uma cultura de qualidade – foi acompanhado por uma multiplicação dos dispositivos de avaliação que, sustentando-se, em geral, em aparelhos e indicadores estatísticos, contribuíram para a intensificação do processo de coisificação organizacional, com os seres humanos e os entes objetos a serem sujeitos a investimentos de forma semelhantes. Para além de ter contribuído para a degradação das condições capazes de assegurar uma utilização consistente das informações provenientes da avaliação, este processo “naturalizou” uma conceção de ação educativa inibidora do reconhecimento da sua especificidade enquanto trabalho cognitivo dos sujeitos sobre si próprios. A desqualificação das produções imateriais do trabalho cognitivo (produções relacionais, cognitivas e subjetivas) e a exclusiva valorização dos seus produtos quantificáveis contribuíram para o agravamento do processo de alienação do trabalho dos professores e dos alunos e, conseqüentemente, para a degradação da qualidade de vida nos diferentes espaços educativos.

As alternativas a estas modalidades de qualificar e, principalmente, de desqualificar a ação educativa podem ser estruturadas no aprofundamento de dinâmicas cognitivas que nos possibilitem pensar as instituições, as cognições e as produções políticas e epistemológicas como mediações ocupadas com um trabalho de complexificação organizacional, suscetível de sensibilizar as organizações educativas às gramáticas das formas de vida que as habitam. Este constitui o mais importante desafio político e cognitivo a ser protagonizado por uma Administração Educativa atenta à justiça social e organizacional e à gestão emancipatória das tensões e conflitos inerentes ao exercício da democracia organizacional.

CAPÍTULO 4

As transformações dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar na profissão docente

INTRODUÇÃO

As reflexões disponibilizadas neste capítulo admitem a aceitação de dois pressupostos básicos. O primeiro é o pressuposto de que o professor se define, fundamentalmente, como sendo um trabalhador cognitivo, um trabalhador que produz, reproduz e distribui cognições. Sendo um trabalhador cognitivo, o professor envolve-se em relações sociais, aciona instrumentos e assegura a distribuição de cognições que não resultam exclusivamente da sua ação individual, mas do trabalho de coletivos relativamente estabilizados, razão pela qual o seu trabalho não é insular, mas peninsular.

Darei agora uma atenção muito particular a este *primeiro pressuposto*.

De uma forma genérica, este pressuposto implica o reconhecimento de que, na realização do seu trabalho cognitivo, o professor mobiliza três tipos de saberes: os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes da ação. Os dois primeiros tipos de saberes produzem-se e produzem duas ordens cognitivas específicas e relativamente codificadas. Estas ordens cognitivas nem sempre estabelecem entre si relações de continuidade. Frequentemente, a sua articulação gera conflitos cognitivos, cuja gestão não está previamente assegurada, nem se infere necessariamente de nenhuma das ordens cognitivas inscritas na definição formal do exercício da profissão, deixando espaço para a existência dos saberes da ação. Estes conflitos cognitivos são sempre objeto de uma gestão contextualizada no âmbito de uma ação proximal, de uma ação que mobiliza cognições e procedimentos heterogéneos; estes não se podem interpretar por referência aos universos cognitivos dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar.

O professor é, por isso, um trabalhador cognitivo que não se limita a aplicar (cognitiva ou instrumentalmente) saberes produzidos em campos exteriores à sua experiência profissional sensível.

Ele é também um produtor de saberes contextualizados e situados que, raramente, são objeto de uma codificação prévia, nem facilmente dizíveis, nem dedutíveis, das esferas dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar. Em geral, eles integram-se no domínio difuso dos truques do ofício, não possuindo um estatuto epistemológico reconhecido. A sua existência epistemológica é desqualificada face aos “saberes nobres” e codificados.

As três ordens cognitivas que dão sentido ao trabalho docente – saberes a ensinar, saberes para ensinar e saberes contextualizados e situados – mantêm entre si relações tensas, oscilando sempre entre a continuidade e a disrupção. O reconhecimento desta dinâmica implica que, no processo de construção sempre inacabado da profissão, se abandone a ideologia do déficit para se acentuar a importância dos dispositivos e disposições pertinentes à gestão sábia dos conflitos.

O *segundo pressuposto*, segundo o qual o trabalho cognitivo é peninsular e não insular, pode ter implicações decisivas nas modalidades de se pensar e de praticar a gestão e administração educativa. Não me vou alongar sobre este tema, uma vez que ele não constitui a dimensão principal da reflexão que gostaria de partilhar com vocês. Pretendo, no entanto, deixar três notas.

A *primeira nota* visa realçar que a administração e a gestão educacional não podem ser pensadas como a aplicação para o campo da educação de teorias e práticas de administração gerais e mais ou menos descontextualizadas, as quais, como sabemos, devem esta descontextualização ao facto de elas poderem ser pertinentes para vários domínios da atividade económica. O que importa salientar neste domínio é que o trabalho cognitivo tem exigências específicas e os seus produtos não são completamente objetiváveis nem se produzem no interior de um ciclo produtivo em que a ação se podia articular direta e exclusivamente com os seus produtos.

A *segunda nota* é para evidenciar a ideia de que, na gestão do trabalho cognitivo, é desejável atribuir uma importância acrescida às dimensões comunicacionais deste trabalho em detrimento das suas dimensões instrumentais. Deste modo, o trabalho a desenvolver na gestão e na administração dos contextos educacionais é um trabalho de mediação organizacional, capaz de articular e facilitar a interação entre os diferentes contextos e estruturas estruturantes produzidas e transformantes deste processo.

A *terceira e última nota* visa chamar a atenção para a importância de se pensar a gestão e a organização educacional não tanto como mobilização de funcionalidades e competências preexistentes à organização, mas como produtora de qualidades mais ou menos invisíveis e que nem sempre

se incorporam nos "cálculos organizacionais". Neste caso, a democracia, a interferência e a participação não constituem luxos ou "perdas de tempo", de que se poderia abdicar em nome da eficácia, da eficiência e da qualidade das decisões, mas um dos mais importantes garantes da qualidade, da apropriação e da produção das dinâmicas de organizações qualificantes.

CRÍTICA DA "CIÊNCIA FEITA" (SABERES ENSINADOS) ATRAVÉS DA "CIÊNCIA QUE SE FAZ" (SABERES A ENSINAR)

A existência de uma tensão entre a "ciência que se faz" e a "ciência feita" constitui o pano de fundo de uma abordagem atenta às transformações da ciência moderna.

Sabemos que os professores são fundamentalmente chamados a lidar com os contributos da ciência feita e admitem que a sua apropriação iria desenvolver nos alunos o espírito crítico e científico, criando predisposições ao questionamento da realidade.

Os trabalhos de Thomas Kuhn (1962) e de Feyerabend (1975), entre outros, foram particularmente eloquentes no que diz respeito ao questionamento de uma representação de uma ciência ocupada com a produção cumulativa de saberes que contribuiriam para um conhecimento mais aprofundado do Universo. Em *A estrutura das revoluções científicas*, Thomas Kuhn (1962/2021) mostra que a Ciência não se organiza visando unicamente a acumulação de saberes. A ciência integra revoluções paradigmáticas, que não resultam exclusivamente de razões cognitivas, mas são interpretáveis, recorrendo a dimensões psicossociais, sociológicas e culturais. Feyerabend, por sua vez, foi autor de um conjunto de estudos, demonstrando o carácter arbitrário do chamado método científico e os limites dos seus procedimentos na busca da verdade e da objetividade.

Também Callon (2001) e Latour (1991) referenciam vários procedimentos epistemologicamente admissíveis e úteis para a produção de verdades plausíveis, desenvolvidas em "fóruns híbridos", que não envolvem apenas investigadores, mas vários protagonistas competentes na produção concertada de procedimentos de objetivação.

Se estes e outros autores questionam o modelo dominante de produção de conhecimentos científicos, acentuando a relativa arbitrariedade epistemológica e cognitiva dos seus procedimentos, outros autores mais recentes e baseados em investigações de ponta debruçam-se sobretudo sobre a

relativa arbitrariedade dos fundamentos cognitivos da estrutura dos saberes produzidos que constituem o fundamento da ciência ensinável.

Numa obra publicada no início da década de 1990, Prigogine e Stengers (1992) desenvolvem uma importante reflexão sobre o sentido do tempo e da temporalidade na Física e na descrição do mundo natural. Na opinião destes autores, o estudo dos sistemas instáveis e longe do equilíbrio assinalou a passagem do determinismo para as probabilidades, da reversibilidade para a irreversibilidade. Estas passagens já não são epifenómenos nem perturbações momentâneas, mas são atualmente aceites por um número crescente de investigadores. A questão do significado do tempo e da sua irreversibilidade questiona o modelo de inteligibilidade que tinha sido considerado inquestionável pela Física clássica. Com efeito, desde a “sua origem, a Física estava dividida pela oposição entre tempo e eternidade: entre o tempo irreversível das descrições fenomenológicas e a eternidade inteligível das leis que deveriam permitir a interpretação destas descrições fenomenológicas” (p. 23), ou seja, as interpretações fenomenológicas estariam subordinadas às leis gerais e constituiriam uma manifestação contextualizada destas leis.

Vamos ver agora, com base na obra de Prigogine e Stengers (1992), as implicações da introdução da “seta do tempo” que mais se afastam da ciência ensinada na escola e da cultura científica que se pretende promover.

A *primeira implicação* contempla uma proposta de uma nova reorganização das ciências, construída no diálogo e interpelação e já não numa hierarquização epistemológica, em que o nível de desenvolvimento das diferentes ciências se definia pela sua aproximação às Ciências da Natureza. Os autores, que já na obra *A Nova Aliança* (1984) tinham debatido esta questão, interrogam-se se não teremos de reconhecer que o tempo que separa o homem da natureza não exige uma reorganização e um modelo de inteligibilidade “que se abra para a ideia do tempo humano enquanto expressão exacerbada de um futuro que compartilha com o universo” (p. 21). Acrescentam, ainda, que, neste diálogo,

não é uma “visão do mundo” que queremos partilhar, mas sim uma visão da ciência. Da mesma forma que a Arte e a Filosofia, a Ciência é, antes de tudo, uma experimentação, criadora de questões e de significados. (...). Tal como a Filosofia, ela não poderá dizer-nos o que é o tempo, mas tal como a filosofia, a ciência tem como problema o tempo, a criação de uma coerência entre a nossa experiência mais íntima, que é a do tempo, e as nossas formas de descrever o mundo e nós próprios, que emergimos desse mundo. (Prigogine & Stengers, 1992, p. 24)

A *segunda implicação* envolve diretamente a “racionalidade científica” e o princípio de causalidade em que ela se apoia. A causalidade na Física deve a sua legitimidade à aceitação do princípio da razão suficiente: “a equivalência entre causa e efeito, afirmada pelo princípio da razão suficiente, implica (...) a reversibilidade das relações entre o que se perde e o que se cria” (p. 36). Ora, como mostram os autores, para “sistemas suficientemente instáveis [existe] (...) um horizonte temporal além do qual não é possível associar a evolução do sistema a alguma trajetória determinada. (...) . [Nestes casos] só podemos falar do sistema em termos de probabilidades (...) [e podemos] definir a diferença intrínseca (...) entre as evoluções que levam o sistema para o equilíbrio e as que dele se afastam”, ou seja, emerge “a possibilidade de definir uma diferença entre o antes e o depois” (p. 38), sendo que não se pode prever com certeza o depois a partir do antes.

A *terceira implicação* foca-se na noção de acontecimento e na atribuição de um estatuto cognitivo que já não o considera como um epifenómeno perturbante do estado “natural de equilíbrio”, acarretando que o equilíbrio já não pode ser deduzido a partir de uma lei determinista, mas implica que “de uma ou de outra maneira que o que se produziu *poderia* não se ter produzido, remetendo-nos, por conseguinte, para possibilidades que nenhum saber pode reduzir” (p. 61). Implica também a aceitação de que “os acontecimentos são potencialmente portadores de sentido, ou seja, que eles são suscetíveis de modificarem o sentido da evolução onde estão inseridos e de produzirem novas coerências” (p. 61).

Deste modo, a Física tem vindo a utilizar noções e problemáticas que tinham sido específicas das CSH e que se considerava constituírem manifestações do seu atraso científico. Elas são hoje utilizadas, frequentemente, nas investigações de ponta das Ciências da Natureza.

Vejam, agora, alguns exemplos destas noções e problemáticas.

Em primeiro lugar, vou refletir sobre as noções de instabilidade e de incerteza.

Elas já não são consideradas como recurso narrativo revelador de uma eventual falta de conhecimento, mas manifestações intrínsecas às qualidades dos sistemas estudadas. Neste campo, a postura científica valorizada já não é uma atitude de “exterioridade” do investigador relativamente aos sistemas estudados, mas é uma atitude centrada na atividade intrínseca dos sistemas, da sua relação com o meio ambiente, já que só esta atitude gera o tipo de inteligibilidade pertinente para compreender as histórias da evolução dos sistemas.

Em segundo lugar, a noção de sensibilidade, considerada como uma noção utilizável apenas na compreensão dos comportamentos humanos, alarga-se ao mundo da natureza. Como assinalam os autores, um “sistema físico-químico pode (...) tornar-se sensível, longe do equilíbrio, aos fatores desprezáveis perto do equilíbrio. Utilizar, neste contexto, um termo como o de ‘sensibilidade’ não implica projeção antropomórfica, mas significa um enriquecimento da noção de causalidade” (Prigogine & Stengers, 1992, p. 76).

Compreende-se, por isso, a fragilização do princípio da objetividade, que se tornou problemático e já não pode constituir o princípio fundador inquestionável da construção de verdades e conhecimentos científicos.

[O] frente a frente entre o objeto submetido a leis intemporais e o sujeito livre, dominando o mundo, mas despidido das múltiplas relações que este tece consigo, já não pode doravante dizer-se “racional” no sentido que seria racional opor o mundo “verdadeiro”, “legal” decifrado pela ciência, ao mundo confuso onde vive o cientista. (Prigogine & Stengers, 1992, p. 84)

Em terceiro lugar, a noção de bifurcação. Na obra *A Nova Aliança* (1979), Prigogine e Stengers utilizam a noção de “escolha do sistema” para realçarem que, nos sistemas, longe do equilíbrio, se torna possível existirem flutuações resultantes da atividade intrínseca ao sistema que, em determinadas circunstâncias, não são necessariamente descritas previamente, mas discerníveis por abordagens micro, e que estas flutuações podem produzir uma transformação macroscópica. O ponto em que se produz este novo estado é um ponto de bifurcação – “Os pontos de instabilidade à volta dos quais uma perturbação infinitesimal é suficiente para determinar o regime de funcionamento macroscópico de um sistema são pontos de bifurcação” (p. 234). O estudo da ordem por flutuação permite reconstruir a historicidade das bifurcações e conduz à ideia de que a

lei universal ceda lugar a exploração de estabilidades e instabilidades singulares e a oposição entre o acaso das configurações iniciais particulares e a generalidade previsível da evolução que elas determinam dá lugar à coexistência de zonas de bifurcação e de zonas de estabilidade, à dialética das flutuações incontornáveis e das leis médias deterministas. (p. 268)

A quarta implicação alude à emergência da complexidade na descrição do chamado “mundo natural”. Prigogine e Stengers (1992) questionam-se sobre a diferença entre o simples e o complexo. A resposta tradicional assenta na noção de hierarquia. Num extremo estariam os objetos deterministas e perfeitamente inteligíveis, pertencentes ao mundo natural, de que o pêndulo constituiu o exemplo mais acabado, no outro estaria o mundo social, em grande parte imprevisível. Ora, “uma das lições mais interessantes

da descoberta da complexidade é a que nos ensina a decifrar o mundo onde vivemos sem o submeter à ideia de uma diferença hierárquica entre níveis" (p. 87). Deste modo, a imprevisibilidade e a complexidade, com a descoberta dos "sistemas caóticos (...) liberta-se da ideia de ignorância contingente que poderia ser ultrapassada por um conhecimento melhor, dando-lhe um significado intrínseco" (p. 101). Como reiteram, "a partir de agora podemos afirmar que a mensagem da entropia não tem como objeto os limites dos nossos conhecimentos ou imperativos práticos. Ela é uma mensagem que apela para a renovação do sentido e do alcance das perguntas que este mundo nos autoriza a colocar" (p. 117). A partir de agora, "decifrar o mundo é semelhante a resolver uma história policial: um jogo intelectual em que possuímos apenas indícios, e nunca a totalidade dos acontecimentos" (p. 127).

A quinta implicação, associada ao aparecimento da noção de complexidade, incide sobre o conceito de objetividade científica a que já me referi. O estado atual da Física conduziu à introdução de uma dimensão subjetiva e a uma eventual renúncia a uma descrição do tipo realista, ou, se quisermos, ao desenvolvimento de uma nova forma de realismo. Como já tinha assinalado Niels Bohr, em várias reflexões orais e escritas, esta nova forma de realismo deve integrar o dispositivo experimental na definição dos sistemas, ou seja, integrar a consciência do observador na observação, numa dinâmica contingente que não se confunde com arbitrariedade. Já não é, portanto, pertinente opor o modelo objetivista que se limita "a julgar o mundo dos fenómenos segundo um ideal matemático, a opor o conhecimento intelectual ao conhecimento sensível: ele confere à maioria das leis da física, o estatuto inferior de conhecimento sensível" (Prigogine & Stengers, 1992, p. 206). Encontra-se, por isso, fragilizado o ideal de objetividade oriundo da física que dominou e hierarquizou as ciências. Hoje, tende a definir-se "uma nova conceção de objetividade científica que procura esclarecer o carácter complementar e não contraditório das ciências experimentais, que criam e manipulam os seus objetos, e das ciências narrativas que têm como problema as histórias que constroem o seu próprio sentido" (p. 215).

Estas mudanças profundas no modo de se fazer ciência – transformações nos procedimentos de objetivação, nos princípios de causalidade e na estrutura da linguagem científica – foram acompanhadas por mudanças profundas da sua organização interna, afastando cada vez mais a "ciência que se faz" da Ciência curricularizada e escolarizada. Como se refere no relatório divulgado pelo Massachusetts Institute of Technology (doravante MIT), e ao qual já fiz referência, sobre a evolução da Ciência,

encontramo-nos perante uma Ciência indisciplinada e indisciplinar, perante uma Ciência deambulante.

ASPETOS RELEVANTES PARA SE REEQUACIONAR A ESCOLA E A PROFISSÃO DOCENTE

Feita esta caracterização breve das tendências marcantes da atual investigação realizada na Ciência de ponta e dos desafios que ela protagoniza, irei agora assinalar alguns aspetos mais relevantes para se reequacionar a escola e a profissão docente.

Antes de mais, direi que é indiscutível o contraste existente entre esta ciência praticada e a ciência trabalhada na escola em nome da promoção da cultura científica, do espírito crítico e do rigor do questionamento. A dissociação entre estas duas ciências coloca como um imperativo da escola a produção de didáticas mais permeáveis à Ciência que se faz do que àquela que se julga ter sido feita. Não se trata de negar o património cognitivo da ciência e de deixar de reconhecer a sua importância na promoção da cultura e na formação do espírito científico, nomeadamente, as suas contribuições para o desenvolvimento do espírito problematizador, mas trata-se também de relativizar este património, de o contextualizar, tendo em conta as tendências enunciadas. O trabalho pedagógico não pode, pois, deixar de ser indisciplinar e indisciplinado e não se encontra apenas ancorado nas fronteiras institucionalizadas da ciência feita. Não é, por isso, um trabalho solitário, mas um trabalho solidário, recorrendo com consistência à historicidade da ciência, aos seus dilemas, às suas tensões e às suas imprevisibilidades.

Depois, gostaria de salientar a crescente permeabilização da Ciência relativamente à experiência sensível. Como também já evidenciei, esta permeabilização parece ser inquestionável e permite-me admitir que a Ciência já não pertence exclusivamente ao mundo dos cientistas, mas integra-se no mundo que nós habitamos e construímos. Os autores referidos atribuem uma particular ênfase à *nova aliança* que se tem vindo a estabelecer entre as CSH e as Ciências da Natureza. Esta aliança incide, quer nos procedimentos, quer nas linguagens e conceitos utilizados e produzidos. Dir-se-ia, por isso, que os saberes que desejavelmente constituiriam os saberes a ensinar, se concebem hoje numa linguagem, numa estrutura de problematização e questionamento similar àquelas que estruturam, legitimam e valorizam as experiências sensíveis e a narratividade dos profissionais da educação. Sabemos também

que estas experiências e estas narrativas profissionais, porque são consideradas como expressões de "subjetividades profissionais", ficam, em geral, confinadas aos espaços privados da comunicação interprofissional, por não se lhes reconhecer uma legitimidade científica que os autoriza a habitarem os "espaços públicos" da profissão e a integrar-se nas chamadas descrições científicas da profissão e das práticas profissionais. Também sei, por experiência própria, que estas descrições científicas são descrições simplificadas de uma profissão que parece simples quando observada do "exterior", mas que, sendo escutada e vivida do interior, é particularmente complexa e multiforme. Por isso, o desafio colocado neste domínio é o de reconstruir uma cientificidade educativa comprometida com os atores educativos, que possa apoiar a produção e legitimação de referenciais, capazes de qualificarem o desejável debate das experiências sensíveis dos profissionais de educação, reeditando um debate que parece ter sido suspenso há vários anos entre a cientificidade educativa e as práticas profissionais dos educadores.

Para melhor explicitar as transformações do espaço onde se constrói a legitimidade dos saberes para ensinar, proponho uma breve digressão sobre a construção socioepistemológica da cientificidade educativa, atribuindo particular destaque à configuração dos espaços de produção destes saberes, mais do que ao seu conteúdo substantivo. Para o efeito, parece-me ser heurísticamente pertinente retomar um modelo interpretativo dos processos de produção e de circulação dos produtos da investigação educacional que propus numa conferência feita no primeiro Congresso promovido pelos Centros de Investigação em Educação.

CONTRIBUTOS PARA A PRODUÇÃO DE UMA CONCEÇÃO INTERATIVA DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este modelo interpretativo baseia-se numa definição interativa da investigação em educação. Admito que esta investigação mantém relações de complementaridade e de tensão com três espaços, mais ou menos estruturados, onde se produzem e circulam regimes de verdade sobre a educação. Estes regimes de verdade interagem entre si e com os regimes de verdade produzidos no campo da investigação.

Admito, assim, que a mestiçagem cognitiva constitui a característica mais relevante do campo epistemológico das Ciências da Educação. Este campo é sempre o resultado provisório e instável da inserção da cientificidade educativa num espaço discursivo heterogêneo, em que os procedimentos científicos



adotados não garantem aos discursos com pretensão à verdade uma superioridade cognitiva aprioristicamente assegurada; estes discursos envolvem-se em complexos processos de legitimação na interação com outros regimes de verdade produzidos em outros espaços narrativos.

Neste contexto interpretativo, é, assim, analiticamente, mais pertinente problematizar as concepções essencialistas de Ciência – a exemplo do que se tem vindo a reconhecer no domínio dos saberes a ensinar – para valorizar sobretudo uma concepção mais reticular e interativa da cientificidade educativa, capaz de incorporar, no campo da análise, as determinantes e a lógica das suas vinculações aos campos com que mantém relações privilegiadas, contribuindo, simultaneamente, para os estruturar e ser estruturada por eles.

Deste modo, a aplicação das Ciências da Educação ao campo educativo não é, fundamentalmente, uma aplicação instrumental, nem cognitiva, mas uma aplicação comunicacional.

Manuel Matos (2019), em conferência recente, realça que a entrada pelo conhecimento objetivo é isomorfa

dos interesses socioinstitucionais e políticos representados no Estado (Walerstein, 1996) e, como tal, condição de produção e de regulação da ação, tanto prático-moral, como técnico-instrumental (...) que constitui o fundamento do modelo instrucionista, isto é, um modelo para o qual o conhecimento válido é o conhecimento construído na exterioridade e na extra-territorialidade dos seus destinatários, considerados, à partida como *tábua rasa*, condição formal para a universalidade do conhecimento e sua aplicação incondicional, segundo o princípio do bem comum. (p. 35)

Este autor associa a este modelo uma concepção de prática como estando sujeita a

um conceito cósmico de tempo, onde o movimento se mantém solidário com uma visão da vida pautada por ritmos biológicos, definidos segundo os parâmetros da natureza, nos quais a sucessão dos fenómenos não dá lugar a alterações essenciais, mas apenas a variações conjunturais e fenoménicas que era necessário corrigir para que se tornassem conformes ao modelo "*natural*" (biologicamente, o estado adulto; epistemologicamente, o racional e o não-contraditório; socio-politicamente, o instituído/normativo). (p. 36)

Ou seja, a prática adota um conceito de tempo que é fortemente questionado no interior do espaço interpretativo e explicativo de onde ele é originário.

A adoção do modelo interativo não significa que não se admita a existência de uma autonomia do campo da investigação. No entanto, essa autonomia não é encarada como um estádio, mas como um processo, uma

autonomia heterodeterminada que adquire configurações distintas em função da gestão das suas vinculações, tanto com o campo da militância pedagógica, como com o campo político – em grande parte estruturado em torno da figura da *expertise* tecnocrática –, como ainda com o conjunto de dispositivos que asseguram uma difusão alargada dos seus processos e produtos. Os dois primeiros campos (campo da militância e campo político) mantêm relações tensas com a cientificidade educativa e com as cognições produzidas, enquanto os dispositivos de difusão alargada desempenham um importante papel na estruturação dos públicos a quem se dirige a investigação, isto é, na construção do seu espaço público, influenciando fortemente os suportes e a estrutura narrativa dos textos privilegiados.

Idealmente, estes campos estruturam as suas narrativas e acionam lógicas de legitimação específicas e incompatíveis entre si. Esta incompatibilidade não impossibilita, no entanto, o desenvolvimento de interações e de dinâmicas de contaminação mútua.

Assim, a lógica argumentativa adotada na esfera política é a da argumentação persuasiva e normativa, sendo que esta persuasão está na origem de produções discursivas curvilíneas e marcadas pela redundância. Este regime de enunciação procura assegurar, por outro lado, um trabalho de simplificação do educativo, atribuindo aos entes educativos e às suas relações qualidades que permitam representá-los como entidades administráveis.

A esfera da utopia educativa e da militância que, como sabemos, teve, na década de 1990, em Portugal, um grande peso simbólico na esfera do político, apoia-se num regime de enunciação construído na expressão das convicções. A sua lógica argumentativa recorre, frequentemente, a figuras oriundas da autenticidade, do discurso cívico e eticamente autêntico. Neste regime enunciativo, o recurso à figura do exemplo representa um papel crucial.

Na esfera cognitiva, por sua vez, privilegia-se um regime de enunciação estruturado por preocupações relacionadas com o ajustamento entre os discursos produzidos e a realidade. Ao procurar ser o representante da realidade, a esfera cognitiva recorre regularmente a argumentos do tipo explicativo ou interpretativo. Ambos procuram a coerência e, para se difundirem, promovem uma argumentação de clarificação, o que os distingue do discurso político que, como assinalai, é marcado pela redundância.

A gestão das interações entre estas três ordens narrativas, por vezes inconciliáveis entre si, faz parte de uma genealogia de uma cientificidade educativa, construída no registo da complexificação.

Nos últimos vinte anos, no entanto, este modo complexo de existência sofreu um processo de simplificação bastante intenso. Não desapareceram,

contudo, da periferia do campo estes modos complexos de existência da cientificidade educativa.

As dinâmicas de simplificação

É possível identificar neste processo de simplificação dois momentos que se desenvolvem no respeito por lógicas específicas.

O primeiro momento pode ser caracterizado pelo reforço das ligações entre a esfera militante e a esfera política, a que já aludi, e por uma transformação profunda do espaço da investigação, por via da sua diluição progressiva no espaço onde se procura definir a justiça educativa. A tendência para compatibilizar as descrições justas e as ajustadas e o reforço da sua coerência com as narrativas preocupadas com a autenticidade teve importantes implicações na estruturação do espaço cognitivo, na definição dos destinatários privilegiados pela investigação e na estabilização da estrutura narrativa dos textos produzidos.

Este processo saldou-se por uma diluição das dimensões críticas da investigação, pela sua inserção em dispositivos em que se desenvolve uma espécie da assessoria técnica, pelo reforço das suas dimensões pragmáticas e instrumentais e pela tendência para que os seus processos de legitimação se tivessem confundido com as dinâmicas de avaliação e de verificação das decisões políticas. Há cerca de 50 anos, Jürgen Habermas, no seu livro *A Ciência e a Técnica como Ideologia* (1968/1987) caracterizava, antecipadamente, esta situação nos seguintes termos:

O público a quem se dirige a investigação, e ao qual se dirigem as informações científicas, já não é, ou pelo menos já não é imediatamente, uma opinião pública que pratica a discussão, mas um cliente que está interessado no processo de investigação em virtude da sua aplicação técnica. (pp. 123–124)

O formato dos textos científicos valorizados neste contexto associa-os a um estilo narrativo semelhante ao adotado pelo relatório de investigação centrado em recomendações técnicas. Este estilo coexiste, no entanto, com um outro, dirigido a um público mais amplo, e que se exprime em alguns livros promovidos pelas editoras escolares, constituídos por uma parte teórica e uma parte prática.

João Barroso (2009), a propósito da influência crescente da “evidência científica” na legitimação da decisão política, refere que este condicionamento

exerce a sua influência nos temas em estudo (...) nas metodologias adotadas (...) na apresentação dos resultados (relatórios curtos, pouco ‘teóricos’

e dirigidos à identificação e à resolução de problemas). Sugere-se, assim, que o único modo de existência da investigação educacional deriva da sua aplicação técnica, seja esta aplicação protagonizada pelos profissionais de educação ou pelos experts da decisão política. (p. 1004)

Desqualifica-se, portanto, o modelo de aplicação comunicacional, envolvendo os principais protagonistas da ação educativa no terreno; estes são encarados como destinatários e não como sujeitos democraticamente organizados e intervenientes, tanto nos processos de produção, como nos de difusão da cientificidade educativa.

O segundo momento deste processo de simplificação tem como traço dominante o fechamento do campo da investigação sobre si próprio e a produção e reprodução da ilusão de que, deste modo, se garantiriam acréscimos de cientificidade. Ora, estes acréscimos de cientificidade fizeram-se à custa da "irreverência epistemológica", fundadora da cientificidade educativa, através da adoção acrítica de um modelo importado de uma certa representação das Ciências da Natureza, num contexto em que esta representação, como vimos, já era fortemente questionada. E fizeram-se também à custa da preservação ilusória de um certo distanciamento crítico relativamente ao poder político, na medida em que este, indiretamente, desempenha um papel estruturante no campo, através das políticas de avaliação e de financiamento da Ciência. Convém realçar, finalmente, que este processo de autonomização teve importantes efeitos na diluição das relações que a cientificidade educativa procura manter com os atores no terreno. Na realidade, o fechamento do campo sobre si próprio, instrumentaliza o campo da investigação ao impor como único modelo para a sua valorização social aquele que resulta da valorização dos seus produtos, num mercado da notoriedade construído, exclusivamente, no interior da comunidade científica.

Por outro lado, o atual modo dominante de se produzir ciência no campo educativo tem conduzido à valorização de uma opinião pública interna à ciência, na qual os peritos trocam entre si informações por meio de revistas ou congressos a que se subordinam os problemas relacionados com a produção de sentidos, pertinências e coerências no interior do campo que ela elegeu como objeto.

Dinâmicas de investigação potenciadoras de racionalidades comunicacionais e hermenêuticas

Ora, sendo este o modelo "natural" da estruturação do campo da investigação educacional, as racionalidades cognitivas e instrumentais também se tornam os modelos "naturais" da aplicação dos saberes. Ou seja,

a única via legítima de relacionar os saberes científicos com as práticas profissionais é tornar estes saberes “insensíveis” às experiências sensíveis. Realço que, apesar de ser este o modelo legítimo e dominante, a verdade é que ainda se desenvolvem, no campo, dinâmicas de investigação potenciadoras do desenvolvimento de racionalidades comunicacionais e hermenêuticas. Como salienta Stengers (citada por Latour, 1994, p. 135), embora o paradigma dominante afirme “a unanimidade dos fenómenos que falam a mesma linguagem, esta linguagem é clandestinamente enriquecida de constrangimentos locais que não figuram no dicionário oficial, e que é necessário compreendê-los no terreno”, de forma a realçar as suas potencialidades transgressoras. Sem serem uniformes na sua configuração, estas dinâmicas partilham um conjunto de preocupações comuns. Vejamos agora algumas das preocupações mais importantes, as quais já tive, aliás, oportunidade de assinalar em outros textos. Do ponto de vista institucional e político, interessa-me, contudo, destacar aqui três aspetos.

Primeiro aspeto

Do ponto de vista institucional, a ênfase a atribuir a uma cientificidade ocupada com a qualificação do debate argumentado implica que se desenvolva uma autonomia heterodeterminada do campo da investigação, fortalecendo dispositivos e disposições que assegurem uma regulação multipolar, capaz de atenuar a dependência do campo relativamente às instituições de avaliação e financiamento. Estes modos de regulação devem ocupar-se com a coordenação de injunções heterogêneas e modos de aplicação dos saberes estruturados, tanto pela racionalidade instrumental (privilegiada pela esfera do político), como pela racionalidade cognitiva (principal preocupação do campo da formação), como da racionalidade utópica (dominante na esfera da militância). Estes modos de regulação devem ainda permitir reconhecer os regimes de ignorância produzidos pelos regimes de verdade e os seus efeitos de hierarquização dos diferentes saberes no campo. Admitindo que os modos de produção das verdades e das ignorâncias não são independentes da importância social atribuída aos diferentes sujeitos e dinâmicas socioeducacionais, a investigação cidadã a promover pode desempenhar um importante papel na visibilidade de modos de existência ignorados pela definição política do educativo e dos processos de construção de novos sujeitos educativos habitando, em geral, as periferias do sistema.

Deste modo, a cientificidade educativa não é apenas um processo de produção de conhecimento ou de reconhecimento de fenómenos que se

produzem no campo, mas inscreve-se igualmente no próprio processo de produção do campo, numa dinâmica em que as determinantes cognitivas e epistemológicas da ciência se articulam com os usos sociais dos saberes produzidos.

Segundo aspeto

Do ponto de vista das políticas científicas, importa reconhecer que a educação se situa não no reino das coisas, mas constrói-se e constrói a cidade humana. A educação é, por isso, um processo que envolve a argumentação fundamentada e insere-se numa temporalidade longa. Os modelos derivados de estas características específicas do educativo só parecem ser compatíveis com a definição de políticas de investigação situadas numa temporalidade longa, sendo que estas políticas se instituem mais como referenciais reguladores da investigação do que como um conjunto mais ou menos estruturado de metas a cumprir. O desafio que, neste contexto, se coloca à investigação educacional envolve a gestão das relações tensas estabelecidas entre os tempos curtos de realização do valor de troca dos produtos de investigação no mercado das produções científicas e as temporalidades longas que marcam a investigação no domínio das Ciências da Educação e os próprios modos de existência dos sujeitos educativos.

Terceiro aspeto

Três notas sobre as alternativas epistemológicas no campo, ou melhor, sobre as dinâmicas alternativas na produção e distribuição dos saberes que mantêm uma relação mais próxima com os saberes a ensinar.

A primeira nota é para realçar que os saberes produzidos, embora se possam considerar como parte do património das Ciências da Educação, integram-se num património que não é constituído exclusivamente de saberes positivos e normativos. Esse património compreende sempre saberes críticos e polémicos, estruturadores de uma cientificidade pluriparadigmática, controversa e indutora de modalidades alternativas de definir os problemas educativos e os problemas de investigação.

O património das Ciências da Educação não é compaginável com os modelos dominantes de se pensar a investigação, os quais, ao subentenderem e postularem que as práticas de investigação devem ser antecedidas da chamada "revisão da literatura" ou "estado da arte", naturalizam um inconsciente epistémico em que o património científico se declinaria no registo da acumulação dos saberes. Este espaço cognitivo não se compagina também com uma conceção de produção científica que, ao estabelecer

regularmente “raturas com o senso comum”, teria a ambição de construir um “senso comum esclarecido” em que, tendencialmente, as controvérsias estariam ausentes ou seriam epifenómenos resultantes de eventuais ignorâncias sobre o campo.

A segunda nota incide sobre a organização disciplinar do campo da formação e a sua articulação com o campo da investigação.

Ambos os campos tendem a ser organizados em torno de áreas disciplinares com fronteiras mais ou menos delimitadas. Esta organização não é, no entanto, incompatível com o desenvolvimento de um currículo integrado alternativo aos currículos de coleção dominantes e inscritos, em geral, nos planos de estudos, tal como eles se encontram formalizados. Como já assinalai, o currículo integrado supõe o desenvolvimento de um trabalho fronteiriço, a valorização de uma epistemologia de fronteira. Sabemos que, na Ciência, como na Vida social, a fronteira pode destinar-se a separar ou, pelo contrário, pode contribuir para articular e complexificar. Do ponto de vista do guardador de fronteiras e de territórios estabelecidos, a fronteira separa e distingue, estabelece limites que importa preservar. O currículo integrado e a cientificidade alternativa colocam-se do ponto de vista do contrabandista, entendendo a fronteira como uma linha a ser transgredida, uma linha a ser atravessada, como possibilidade de promover relações inéditas que complexificam em lugar de simplificarem. Só a epistemologia do contrabandista pode coexistir com a epistemologia da controvérsia.

A terceira nota que gostaria de enunciar incide sobre a reconceptualização do trabalho de formação e dos saberes científicos na reestruturação da ação profissional. Trata-se de acentuar a ideia de que os saberes que circulam no campo da formação devem a sua coerência à sua capacidade de potenciar as condições para desenvolvimento de um trabalho pedagógico e cognitivo preocupado em disponibilizar instrumentos cognitivos e metodológicos suscetíveis de revalorizar essas experiências sociais e profissionais, requalificando-as e possibilitando a sua integração num processo de recomposição identitária. Trata-se de um trabalho cognitivo mais centrado nas experiências do que nas carências, de um trabalho que se preocupa mais com as transformações das relações com as experiências do que com a superação de défices no desempenho profissional. Os saberes da formação não devem a sua relevância ao facto de eles se adicionarem ou substituírem saberes já existentes, mas às suas potencialidades na produção de uma mediação narrativa facilitadora dos processos de construção narrativa dos entes educativo, permitindo que eles se apropriem da sua história e do seu projeto. Os saberes científicos terão, por isso, de conviver com os

saberes profanos, numa dinâmica comunicacional de miscigenação entre o puro, o aplicado e o experienciado.

Esta convivência, se se quer edificante, não pode renunciar à promoção da internarratividade no campo da produção de saberes e de a incorporar no processo de produção dos sujeitos educativos. Por outro lado, esta internarratividade supõe o desenvolvimento de um pensamento fronteiro que permita superar tanto as delimitações construídas pelas diferentes disciplinas integradas nas Ciências da Educação, como ainda as fronteiras que delimitam os discursos sábios dos discursos profanos, ou seja, estabelecendo uma fronteira que preserva a Ciência da contaminação do senso comum.

Diria, de uma forma sintética, que as formulações de alternativas se fazem a contracorrente da redefinição destrutiva da Ciência que hoje estrutura o campo. Esta redefinição foi acompanhada pela produção de uma cultura científica estruturada por um *ethos* do predador e por um *ethos* da conspiração, como realço em outro texto deste mesmo livro.

REABILITAÇÃO DE UMA CIENTIFICIDADE EDUCATIVA CIDADÃ

Não cabe no âmbito da reflexão feita neste texto fazer conclusões e muito menos recomendações para a reabilitação de uma cientificidade educativa cidadã.

Não quero, contudo, deixar de enunciar três linhas de força.

A *primeira linha de força* serve para sublinhar a importância de pensar o futuro, no domínio da cientificidade educativa, reabilitando as memórias e o passado, nomeadamente na mensagem que ele nos legou de refletir esta cientificidade no registo da sensatez, ou seja, num registo em que é central refletir o sentido do trabalho cognitivo. Neste domínio, como sugeri, a inscrição da investigação na cidade humana está intimamente relacionada com a revalorização de uma epistemologia da escuta e da testemunha.

A *segunda linha de força* inscreve-se na preocupação em destacar a importância que se atribui à gestão sábia e prudente das instabilidades e das perturbações, inserindo-as num processo de mediação entre a investigação e o seu destino social.

Finalmente, como *terceira linha de força* destacaria a centralidade que penso ser desejável atribuir à miscigenação ou à epistemologia da mestiçagem como modo de fazer ciência no campo educativo. Esta epistemologia da mestiçagem, para além de evidenciar a importância do

pluralismo paradigmático, realça também que, no campo educativo, os “textos científicos” se dirigem preferencialmente a uma opinião pública tendencialmente praticante do diálogo democrático, num espaço onde a ciência não se destina a pôr fim à controvérsia, mas pode contribuir para a sua qualificação.

SABERES CONTEXTUALIZADOS (SABERES DA AÇÃO) COM QUE LIDAM OS PROFESSORES

Também não cabe aqui fazer uma referência pormenorizada aos saberes contextualizados com que lidam e produzem os professores. Como já fui sugerindo, estes saberes têm um modo discreto de existência. Por um lado, eles são regularmente silenciados, por outro, eles são dificilmente curriculárisáveis e escapam às racionalidades científicas estabelecidas.

Além de terem um modo discreto de existência, os saberes da ação que habitam o mundo privado dos professores não possuem um estatuto epistemológico que os autorizem a exprimir-se na esfera pública, em contraste com a sua relevância na produção do trabalho docente. Pode, por isso, admitir-se que seria desejável que a cientificidade educativa pudesse favorecer a produção de referenciais, capazes de atenuar o desfasamento entre a importância simbólica e subjetiva destes saberes e a sua irrelevância no espaço onde publicamente se constroem as narrativas profissionais cientificamente instrumentadas.

Laurent Thévenot (2006) chama a atenção para que a distinção que se estabelece entre a descrição pública e a vivência privada da ação não é uma distinção entre “esferas de atividade diferentes, ou entre um coletivo e os indivíduos; esta distinção manifesta uma tensão entre regimes pragmáticos”. Nesta perspetiva, a reabilitação das narrativas privadas pela esfera da investigação exige que sejamos capazes de

explorar metodicamente as diferentes maneiras como os seres humanos regulam o seu ajustamento com o contexto, (...), ou seja, o desenvolvimento de uma abordagem atenta às dinâmicas de coordenação e aos referenciais onde se apoia a avaliação e o reajustamento dos atos, uma abordagem que permita esclarecer, simultaneamente, os modos de construção da realidade e as figuras de integração coletivas. (p. 123)

No campo da investigação, os desafios epistemológicos contemplados por esta abordagem são, de alguma forma, protagonizados pelas correntes periféricas da cientificidade educativa e, de uma forma relativamente consistente, pela investigação de ponta das Ciências da Natureza, tal como ela

é caracterizada por Prigogine e Stengers. Estas precauções epistemológicas estão relativamente ausentes no atual núcleo dominante das Ciências da Educação e na representação epistemológica da Ciência feita e, por isso, na esfera dos saberes a ensinar.

Do ponto de vista praxeológico, e tendo em vista a sua contribuição para a emancipação profissional, os desafios colocados apelam para dinâmicas mais participativas na esfera da produção de saberes (a exemplo dos *fóruns* híbridos a que já aludi) e, simultaneamente, para o desenvolvimento de dispositivos e disposições que atenuem a distância entre a produção de saberes e a sua aplicação, valorizando-se sobretudo uma aplicação hermenêutica e comunicacional. Para além dos *fóruns* híbridos, importa dar uma atenção particular aos contributos da Psicanálise Freudiana, nomeadamente à reabilitação da noção de clínica como espaço de produção e aplicação dos saberes que Habermas (1976) considera ser uma das manifestações mais consistentes da possibilidade de produção de uma Ciência emancipatória, “interessada” na produção de uma profissão emancipada. Como diz o autor, a “psicanálise (...) pode ser encarada como o modelo tangível de uma ciência que recorre metodicamente à autorreflexão” (p. 245). Uma autorreflexão intersubjetivamente partilhada entre o analista e o analisado, em que a validade dos conhecimentos produzidos depende essencialmente do facto de eles poderem ser aceites pelo próprio analisado como conhecimento de si próprio, numa lógica onde a solidez empírica dos saberes “não depende de uma observação controlada, seguida de uma comunicação entre investigadores, mas unicamente da realização da autorreflexão seguida de uma comunicação entre o investigador e o seu objeto” (p. 292). Na Ciência emancipatória, “o sujeito não pode adquirir um conhecimento do objeto sem que este se tenha tornado conhecimento para o objeto e sem que, por isso, o objeto se tenha tornado sujeito” (p. 293).

EM JEITO DE SÍNTESE

Enquanto escrevia este capítulo, convivi regularmente com uma canção de Sérgio Godinho cantada a várias vozes. Diz o cantor, poeta e cidadão:

“Eu vi quatro quadras soltas
À solta lá numa herdade
amarrei-as com uma corda
e carreguei-as p'rá cidade

Cheguei com elas a um largo
e logo ao largo se puseram
foram ter com a família
e com os amigos que ainda o eram

Viram fados, viram viras
viram canções de revolta
e encontraram bons amigos
em mais que uma quadra solta
Uma viu um livro chamado

'Este livro que vos deixo'
e reviu velhas amizades
eram quadras do Aleixo.”

Nesta minha reflexão, também vislumbrei algumas quadras soltas e procurei amarrá-las e trazê-las para a cidade, para este espaço de reflexão que aqui partilho com vocês.

A *primeira quadra solta* é narrada por Prigogine e Stengers e tem por autores um conjunto crescente de investigadores no domínio das Ciências da Natureza; eles têm por hábito debater os problemas com que se confrontam estas Ciências. Não aceitam, por isso, os dogmas estabelecidos e dão uma grande importância às dinâmicas que são ocultadas por estes dogmas. São, portanto, cientistas que afirmam o estatuto de cidadão no interior do campo científico; são cientistas irreverentes.

Trata-se de uma quadra que se soltou de uma descrição normativa dos modos de se fazer e de narrar a ciência. Esta quadra não se cansa de questionar alguns dos princípios normativos da Ciência. Vejamos, de uma forma

resumida, aqueles que são mais relevantes para questionar a ciência a ensinar.

Em primeiro lugar, estes autores problematizam uma hierarquização dos discursos científicos em que o vértice superior da pirâmide seria ocupado pelas Ciências da Natureza. Em segundo lugar, eles realçam que a noção de racionalidade científica, ocupada no estabelecimento de relações entre causas e efeitos, coexiste com uma outra em que se procura criar coerências e produzir significados. Em terceiro lugar, eles chamam a atenção para que a “exterioridade da observação”, como disposição inquestionável na descrição objetiva da natureza, coexiste com uma outra descrição realista que integra o sistema de observação na interioridade do objeto observado. Finalmente, a noção de lei geral da ciência, que constituiria o referencial interpretativo e explicativo das observações fenomenológicas, sendo estas uma miniaturização daquela, tende a ser, no estudo de determinados fenômenos, invertida, admitindo-se que as leis e observações gerais são casos particulares de dinâmicas contextualizadas.

A *segunda quadra solta* goza de uma liberdade negativa relativamente à Ciência que se faz. Ela soltou-se da Ciência que se faz para valorizar sobretudo as referências normativas da Ciência feita. Ao escolarizar-se, ela procura legitimar-se, recorrendo, sobretudo, a argumentos que se associam à ciência que se faz: o espírito crítico, a curiosidade científica e a promoção de competências para formular perguntas pertinentes. Ela estabelece uma relação de tensão, tanto com algumas dinâmicas produzidas no campo de onde ela oriunda, como estabelece ainda uma outra relação de tensão com os cotidianos escolares, dada a sua incapacidade em mobilizar, incondicionalmente, tanto os estudantes, como os professores. Também não contribui para a gestão positiva da crise dos saberes escolares, para cuja consolidação ela tinha contribuído.

A *terceira quadra solta* é a da cientificidade educativa. Parece ter-se soltado das suas indeterminações com outros espaços onde se produzem narrativas legítimas sobre e na educação. Esta libertação conduziu à sua dependência, relativamente às políticas de investigação e de financiamento, bem como à sua dependência relativamente ao mercado das publicações e ao abandono da problemática da construção do sentido e da sua pertinência social. Nas suas periferias vivem também soltas outras quadras, tendencialmente silenciadas, que se referenciam aos princípios da Ciência que se faz e que recriam e reatualizam as “memórias” das Ciências da Educação e o sentido do risco que ela tinha praticado abundantemente.

A *quarta e última quadra solta* envolve a ação educativa tal como ela é praticada e narrada pelos professores. Trata-se de uma quadra solta que mantém relações de amizade e de diálogo imaginado com a primeira quadra solta. Ela é uma quadra solta habitada pelos saberes contextualizados, pelas emoções, pelas razões e pela invenção de engenhos úteis na resolução de problemas e desafios que seriam irresolúveis quando observados de fora. Trata-se de uma quadra solta desqualificada, que raramente habita a cidade e o espaço público, mas é no seu interior que se combate pela justiça e pelo reconhecimento profissional. Como assinalam Christian Lazzeri e Alain Caillé (2014),

os princípios da justiça desempenham um papel essencial na distribuição e reprodução do reconhecimento e do respeito. Para que os agentes continuem a realizar os seus interesses e os interesses superiores é necessário que eles preservem o respeito por si próprios (e é necessário) que se estabeleça uma relação de complementaridade entre o reconhecimento social e o reconhecimento informal

sendo que esta complementaridade só pode ser administrada no respeito por uma ética comunicacional baseada nas trocas intersubjetivas.

Diria, para finalizar, que na produção emancipada da profissão, a intersubjetividade e a cooperação são indispensáveis: é importante que os professores cooperem, como já o fazem, na ação, mas que o façam também na explicitação dos referenciais desta ação. Trata-se de viver a profissão com dignidade e felicidade, não referenciando apenas a ação profissional aos grandes princípios sociais e educativos, mas assegurando também a coordenação da ação dos profissionais da educação. Uma coordenação que não é imposta do exterior, mas que poderá contar com a sua colaboração, se este exterior se afirmar, não como um observador objetivo, mas como um parceiro.

CAPÍTULO 5



Educação, democracia, cidadanias e bem comum: contributos para uma análise das suas relações

INTRODUÇÃO

Este texto constitui a versão escrita da minha contribuição para um debate realizado na Universidade do Minho, no âmbito do *IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*, que decorreu de 12 a 14 de maio de 2022, no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho, em Braga. Tinha por tema genérico “a contribuição da educação para a cidadania e democracia”.

Num primeiro momento, proponho-me explicitar os pressupostos da minha análise, tendo por base os textos organizadores deste colóquio. Em seguida, e com base nestes pressupostos, vou realizar uma caracterização breve de dois modelos estruturantes para pensar as relações entre educação, cidadania e democracia: o modelo estadocêntrico e o modelo simbolicamente organizado em torno do Mercado. Na parte final, procuro densificar a análise, com vista a discernir alternativas a desenvolver, tanto no plano praxeológico, como no plano epistemológico.

Pressupostos da abordagem

O título deste Colóquio – “A educação como um bem público: políticas, tendências e controvérsias” – propõe-nos proceder a uma problematização da educação, tendo por referenciais as relações que ela mantém com as dinâmicas de construção e consolidação da democracia, com a emergência de novas cidadanias e com a manutenção do seu estatuto como bem público reconhecido e reconhecível.

O texto de apresentação sugere, ainda, que, no atual contexto de incerteza, essas relações são particularmente complexas e problemáticas. Ou seja, o texto parece sugerir que a educação já não é um bem público

inquestionável, mas objeto de definições contraditórias e conflituais, e que o processo de legitimação da educação não se pode limitar a admitir o alargamento e aprofundamento das suas missões, numa lógica em que se enfatizem, sobretudo, as contribuições da educação, tendo em conta os novos desafios.

A perspetiva analítica que vou adotar pretende enfatizar a importância de inserir, analiticamente, estas relações do interior do campo educativo, considerando-o como espaço de produção de uma ação socioeducativa que já não é um bem comum inquestionável. A ação educativa está, por isso, envolvida num processo de legitimação e justificação permanentes.

Por outro lado, vou também argumentar que os desafios colocados pelas “novas cidadanias” ganham densidade analítica se estas forem pensadas como determinantes facilitadoras do desenvolvimento de dinâmicas de produção de novas cidades, de novos espaços de produção identitária. Finalmente, a contribuição da educação para a Democracia subentende uma análise das relações entre educação e democracia, não fazendo a economia de uma problematização sobre a democracia no interior do campo educativo que tenha em conta, tanto as dimensões relacionais, como as dimensões cognitivas, ou seja, que tenha em conta as políticas relacionais e as políticas da razão desenvolvidas pela educação.

De uma forma sintética, diria que a Educação como “bem comum” a produzir não contribui apenas para a “democracia” e o reconhecimento de novas cidadanias, mas é ela própria democracia e possibilidade de construção de novas cidades, nomeadamente “cidades educativas”.

Como sugere, igualmente, o texto de apresentação deste colóquio, será aconselhável que as diferentes abordagens contemplem uma historicidade, de forma a dar conta das suas dimensões políticas que integram sempre uma dimensão cognitiva. Do meu ponto de vista, esta historicidade é útil para que possamos reconhecer diferentes lógicas de definição dos problemas, admitindo que estas lógicas não obedecem a uma sequência cronológica em que cada uma delas seria substituída pela que a sucedeu, mas que elas coexistem numa mesma temporalidade, embora sejam dotadas de legitimidades diferenciadas e hierarquizadas.

Mais especificamente, na minha intervenção, vou caracterizar três lógicas, admitindo a sua coexistência no espaço socioeducativo, se bem que as relações de poder entre elas não sejam estáveis ao longo do tempo.

Em cada momento, as lógicas dominadas terão de realizar um trabalho de “tradução” que, de uma forma mais ou menos explícita, demonstrem

a sua conformidade com a lógica dominante, nomeadamente no que diz respeito aos seus objetivos explicitados.

Do estado-centrismo à exaltação simbólica do Mercado

De uma forma simplificada, pode-se admitir que, no contexto da expansão do Estado-Providência (apesar da ambiguidade desta expansão em Portugal), a educação constituía um bem comum inquestionável e também um bem público moldado pela intervenção do Estado-Educador. A educação constituía o espaço onde, por excelência, se desenvolviam modalidades de acesso a bens universais, tanto cognitivos como estatutários. O acesso a estes bens seria o garante para o ingresso numa cidadania universal, sendo que os estatutos atribuídos a outras dinâmicas cidadãs eram definidos como reminiscências de vinculações comunitárias a combater.

Compreende-se que este modelo atribua uma importância central à noção de integração e de assimilação, enquanto expressões de uma uniformização das modalidades de acesso a uma cidadania universal e aos bens que ela supostamente proporciona.

Admitia-se que a educação pudesse garantir a integração dos indivíduos na cidade, através da atenuação da distância entre as suas qualidades e aquelas que lhe são exigidas para aceder ao estatuto de cidadão, tanto do ponto de vista cognitivo como normativo-jurídico. Quanto menor for esta distância, maior será a eficácia atribuída às práticas educativas e quanto maior for a eficiência do sistema na mobilidade social ascendente das crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas, mais relevante será o contributo da educação para a democracia. A pertinência da ação socioeducativa só se pode, assim, apreciar, aceitando o pressuposto de que o sistema constitui o único ator educativo relevante. A aceitação deste pressuposto, finalmente, implica a concordância com o princípio de que a produção de ações socioeducativas deve respeitar as determinações da macroplanificação. As ações socioeducativas só podem, assim, ser analisadas e avaliadas, recorrendo a indicadores objetivos e descontextualizados destas ações.

A persistência, a coerência e aceitação incontestada deste modelo e das formas de gestão das subjetividades, das individualidades e das suas expectativas sociais, dependeram de modalidades específicas de organização do trabalho, da economia e das políticas sociais e educativas, num contexto que, alguns autores, designaram com círculo virtuoso do *fordismo*.

Esta virtuosidade assentou em pressupostos relativamente simples e articulados entre si, a saber:

- 1) A organização taylorista do trabalho garantiria a estabilidade do funcionamento dos sistemas produtivos e a sua capacidade para responderem a aumentos da procura de massas mais ou menos previsíveis.
- 2) As políticas salariais desenvolvidas em sede de contratação coletiva garantiriam a estabilidade das relações laborais e o aumento do consumo.
- 3) As políticas de pleno emprego e o crescimento económico assegurariam as receitas do Estado e, por via disso, a possibilidade de este desenvolver políticas sociais e educativas tendencialmente democráticas e capazes de reforçar a coesão social.

De uma forma genérica, a Economia garantiria a democratização do acesso aos bens materiais e as políticas sociais e educativas a democratização do acesso aos bens sociais e culturais. A Humanidade só poderia esperar uma prosperidade contínua, uma consolidação estável da coexistência entre Capitalismo e Democracia.

Segundo alguns autores, este círculo virtuoso começou a transformar-se num círculo vicioso na sequência da crise petrolífera do início dos anos 1980 e das novas políticas públicas que, entretanto, foram adotadas. Estas políticas passaram a ter como preocupação central a de assegurar a diluição das responsabilidades sociais e coletivas na gestão das fragilidades e da precariedade social, admitindo que estas fragilidades não são uma consequência transitória da crise económica, mas resultam antes de uma desadequação das qualidades dos seres relativamente àquelas que lhe seriam exigidas. Por outro lado, assiste-se, neste contexto, a um agravamento e a uma crescente visibilidade e importância dos modos de vida desenvolvidos no chamado quarto mundo, num mundo habitado por pessoas em situação de extrema pobreza, cuja existência não é reconhecida pelo primeiro mundo, nem elas se reconhecem nos instrumentos cognitivos que este produziu. Este mundo não é, portanto, representável, tanto política como cognitivamente, no mundo idealizado da cidadania universal.

O agravamento de fragilização social foi produzido e potenciado pelo aumento do desemprego e consequente diminuição da receita pública. A crise económica transformou-se, assim, numa crise financeira do próprio Estado, que deixou de ter os instrumentos, quer financeiros, quer políticos, para atenuar os efeitos e a própria crise económica.

As políticas estatais e o próprio Estado foram sujeitos a numerosas críticas.

Como já sublinhei, apoiado em Boltanski e Chiapello (2009), essas críticas podem ser agrupadas em duas grandes categorias que remetem para

áreas e modos distintos de atuação do Estado. As críticas sociais salientavam a ineficácia das políticas uniformizadoras no combate às desigualdades sociais, enquanto as críticas artísticas se ocuparam na denúncia do papel da burocracia estatal, que se revelou incapaz de favorecer a expressão das individualidades e das expressividades consideradas, agora, como indispensáveis ao desenvolvimento e à inovação social. Em conformidade com os novos modelos de responsabilização individual, admitiu-se a pertinência das críticas artísticas, no pressuposto de que, se elas fossem tidas em conta, se poderiam resolver os problemas relacionados com o agravamento das desigualdades sociais.

A matriz cognitiva emergente e a gestão das subjetividades sociais a ela associadas adquirem, neste contexto, uma configuração completamente diferente. Em particular, as preocupações relacionadas com a igualdade de acesso aos bens sociais, educativos e aos estatutos sociais perderam importância em detrimento das preocupações relacionadas com a flexibilidade, com o respeito com as individualidades e a multiplicação das oportunidades.

Estas novas perspectivas são congruentes com o novo sentido das políticas sociais e com os modos de gestão das políticas laborais e com a ênfase atribuída atualmente à responsabilidade individual e à gestão contextualizada das carreiras profissionais. Esta ênfase foi particularmente acentuada no campo educativo, onde o acesso à democracia deixou de ser uma construção coletiva para passar a ser um desígnio individual. Por sua vez, a democratização dos dispositivos de tomada de decisões coletivas tendeu a ser desqualificada, com o argumento de que as decisões democráticas são lentas e situam-se numa temporalidade incompatível com a celeridade e a eficácia que só podem ser asseguradas por um qualquer líder mais ou menos inspirado. A formação de lideranças (por vezes democráticas) e a multiplicação e a diversificação das oportunidades oferecidas aos diferentes indivíduos constituíram-se como os referenciais incontornáveis da uma redefinição da educação como bem público.

Paradoxalmente, os três grandes referenciais do painel que integrei (*democracia, novas cidadanias e bem público*) são os grandes presentes/ausentes desta nova matriz cognitiva. Presentes porque frequentemente referidos e ausentes porque nunca são objeto de um debate com grande densidade analítica e conceptual.

A democracia e as preocupações democráticas, como tenho vindo a dizer, submergiram perante a urgência das decisões relacionadas com a multiplicação das oportunidades respeitadoras das necessidades, nem

sempre expressas pelos indivíduos e pelas suas subjetividades. As “novas cidadanias”, por sua vez, são dissociadas dos coletivos de produção identitária e tendem apenas a ser pensadas na sua expressão individual, como subjetividades descontextualizadas; raramente são encaradas como possibilidade tangível de produção de novas cidades, capazes de heterogeneizarem o espaço da educação. A Educação como um bem público, em que o Estado desempenhava um importante papel simbólico e estruturador, em conformidade com a crítica artista, subsumiu-se perante a valorização simbólica do Mercado como regulador das relações entre as diferentes idiosincrasias individuais.

Tendo-se definido mediante um sistema de oposições irreduzíveis entre si, estes dois modelos partilham a aceitação de um conjunto de pressupostos fundadores. Ambos admitem ser a escola e os bens cognitivos que ela é suposta disponibilizar um bem público inquestionável; divergem no que diz respeito aos mecanismos de acesso a este bem público. Num dos casos, estes mecanismos devem assegurar a adequação das qualidades dos seres ao estatuto normativo que lhes é atribuído. No segundo caso, estes mecanismos devem respeitar as subjetividades e as individualidades, razão pela qual se estruturam no respeito da flexibilidade e da diversificação dos percursos.

Apesar de, aparentemente, estabelecerem entre si uma relação de oposição irreduzível, ambas as perspetivas coexistem num mesmo campo educativo, cujos pressupostos não são questionados, se bem que ocupem e se dirijam preferencialmente para públicos e espaços distintos. O primeiro modelo estrutura a ação educativa que envolve os espaços e os públicos habitados pelas classes privilegiadas (honrando as suas “subjetividades” que são mais conformes ao respeito das normas); enquanto o segundo modelo parece ser mais valorizado nas ações direcionadas para as classes que habitam a periferia do sistema e têm um estatuto económico precário, no pressuposto que a multiplicação das oportunidades e diversificação dos trajetos possíveis lhes permitiria o acesso aos bens universais e o combate às desigualdades sociais.

CONTRIBUTOS PARA A PRODUÇÃO DE ALTERNATIVAS POLÍTICAS E COGNITIVAS

Como tenho vindo a sugerir nesta reflexão, a procura de alternativas a estes dois modelos pressupõe o desenvolvimento de uma postura cognitiva capaz de densificar a reflexão e dotar de coerência algumas das ações

que, embora se reclamem dos propósitos atribuídos a cada um dos modelos, configuram modelos de ação que transcendem as suas lógicas estruturantes. Ora, esta postura cognitiva alternativa (em que a questão do sentido e do consentimento desempenham um papel fundamental) apoia-se num conjunto de postulados que importa clarificar. Vou, de seguida, enunciar alguns deles.

1) O primeiro é o de que o aparecimento e a relevância social e educativa atribuídos às novas cidadanias e aos processos de produção identitárias a elas associadas não se exprimem apenas pelo desenvolvimento e multiplicação de subjetividades descontextualizadas, mas contemplam também o reconhecimento da heterogeneização do espaço social e educativo. O desenvolvimento desta heterogeneização e das alternativas que ela denuncia, obriga a referencialização das novas cidadanias a novas dinâmicas comunitárias. Estas dinâmicas, como sabemos, tendem a ser desqualificadas, tanto pelo modelo uniformizador e estatal, como pelo modelo da flexibilização estruturado simbolicamente pelo Mercado.

2) O segundo referencial que gostaria de mencionar incide sobre o sentido intrínseco e a abrangência a atribuir aos desafios colocados pelas novas cidadanias. Para o modelo centrado no Estado, estes desafios não são reconhecíveis, enquanto para o modelo da flexibilização e do mercado, eles apelam para a implementação e desenvolvimento de formas diferenciadas de acesso à cidadania universal. A minha perspetiva é a de que a cidadania universal constitui apenas uma das formas possíveis de expressão desta heterogeneização do espaço da cidadania que coexiste com as cidadanias e outros espaços de cidadania heterogêneos e diferenciados. Neste contexto analítico, importa refletir estes desafios, acentuando a ideia de que eles podem contribuir para acréscimos de visibilidade e de viabilidade de novas cidades, sendo que estas cidades se desenvolvem tanto no interior como no exterior do campo educativo. Posso mesmo admitir que estes desafios e transformações se desenvolvem na fronteira entre o interior e o exterior, entre o texto e o contexto, transgredindo permanentemente as fronteiras estáveis. Nesta perspetiva, as "novas cidadanias" apelam ao desenvolvimento de uma praxeologia fronteiriça, ocupada em desenvolver relações e operadores cognitivos emergentes, isto é, que não preexistem à delimitação da fronteira. A fronteira não é um estabelecimento, mas uma dinâmica de transgressão e criação.

3) O terceiro postulado incide sobre a contribuição da educação para a promoção da democracia. Em geral, esta contribuição é definida, tendo por referencial exclusivo os produtos da ação educativa: espera-se que a

educação dote os indivíduos das competências necessárias para o acesso ao espaço democrático, ou seja, para que, no futuro, os indivíduos se possam integrar em dinâmicas democráticas predefinidas. A democracia começa à saída do espaço escolar e não envolve este espaço. Dir-se-ia mesmo que, no atual contexto, a democracia na escola é nefasta perante a necessidade de se produzirem respostas urgentes e diversificadas que só podem ser protagonizadas por lideranças inspiradas e competentes. O processo de produção democrática e participada de perguntas e questionamentos deixou de constituir uma preocupação e uma missão da escola. O envolvimento da escola na produção de novas cidades e cidadanias subentende e exige a sua recontextualização, pensando-as como questões da democracia no interior do espaço escolar.

4) A quarta e última preocupação cognitiva constitui uma espécie de “pano de fundo” das precauções já referenciadas. Os modelos da uniformização e da flexibilização tendem a ser estruturados, acentuando as suas oposições ou contrastes e omitindo as semelhanças. Genericamente, as oposições são aquelas que opõem o social ao individual, os trajetos uniformizados e predefinidos às trajetórias individualizadas, bem como a objetividade à subjetividade, para só referir algumas. O reforço e a aceitação de cada um dos modelos depende do seu fechamento no interior do seu espaço cognitivo, sendo que este fechamento subentende a salvaguarda e aprofundamento dos sistemas de oposição referidos. Ora, a construção de uma alternativa cognitiva e epistemológica envolve a possibilidade de as oposições poderem ser pensadas como complementaridades contraditórias e tensas, numa relação dialética entre tese, antítese e síntese. Neste processo, a síntese não constitui a superação das relações de oposição, mas o início de um processo inacabado de produção de novidades e de categorias cognitivas e narrativas. Não se trata, portanto, de produzir compromissos, anunciando o fim das tensões e das oposições, mas de situar o debate num espaço mais denso e onde as tensões coexistem de uma forma edificante.

Desafios epistemológicos

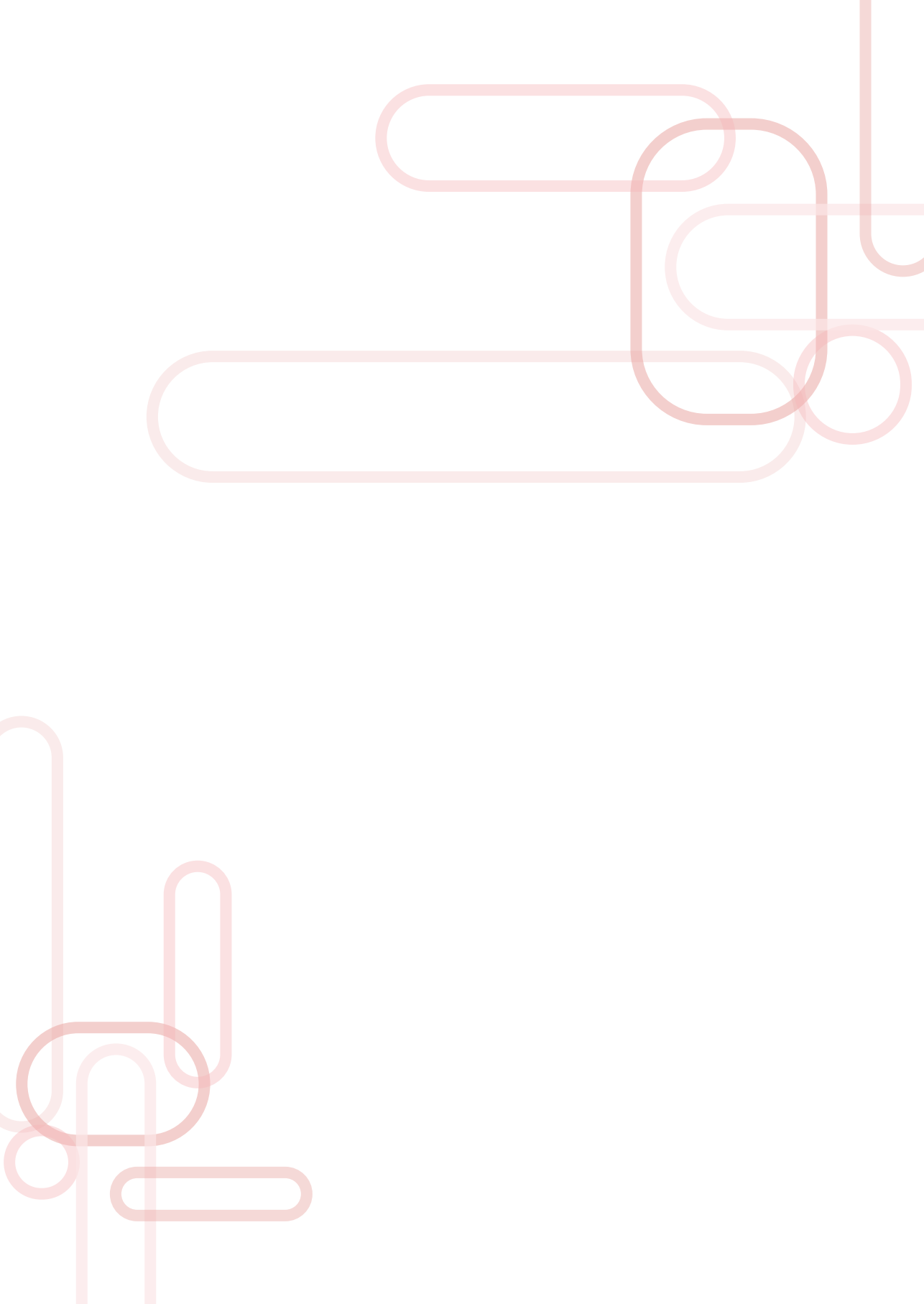
Em diferentes fóruns afirmei e procurei argumentar que a perspetiva que tenho vindo a defender coloca vários desafios à praxeologia e à investigação em educação. Para finalizar esta reflexão, vou apenas enumerar alguns deles, nomeadamente aqueles que melhor contrastam com as tendências que atualmente se desenvolvem neste campo.

O primeiro é um desafio resultante da valorização das heterogeneidades, da incerteza e da densificação das interfaces. Trata-se de um desafio epistemológico que nos situa em contracorrente com as atuais tendências do desenvolvimento da cientificidade educativa em que, como sabemos, se promovem, sobretudo, os espaços homogêneos, resultantes do confinamento dos objetos de investigação, da redução ou mesmo a anulação das incertezas que se supõe poderem ser asseguradas pela produção e difusão de saberes positivos e prescritivos, bem como pela preservação das fronteiras disciplinares e disciplinadoras e a zelosa separação entre textos e contextos.

O segundo desafio incide sobre a definição do que se entende ser o “património das Ciências da Educação” que, sendo regularmente visitado através das “revisões da literatura” ou do “estado da arte”, se apresenta como um conjunto de saberes positivos e acumuláveis. Como sugere Bernard Charlot (2006), ocultam-se assim as dimensões polémicas deste património, a importância dos saberes críticos e o seu carácter pluriparadigmático.

Como já assinalei em diferentes momentos ao longo deste texto, o terceiro desafio é o apelo ao desenvolvimento de uma epistemologia fronteiriça. Sabemos que na Ciência, como na vida social, a fronteira pode cumprir um duplo papel: o papel de preservar e separar territórios em lugar de os articular e complexificar. Neste caso, supõe-se que a epistemologia fronteiriça possa facilitar a complexificação e a transgressão dos territórios estabelecidos. O seu papel assemelha-se mais ao que é protagonizado pelos contrabandistas do que o dos guardas fronteiriços.

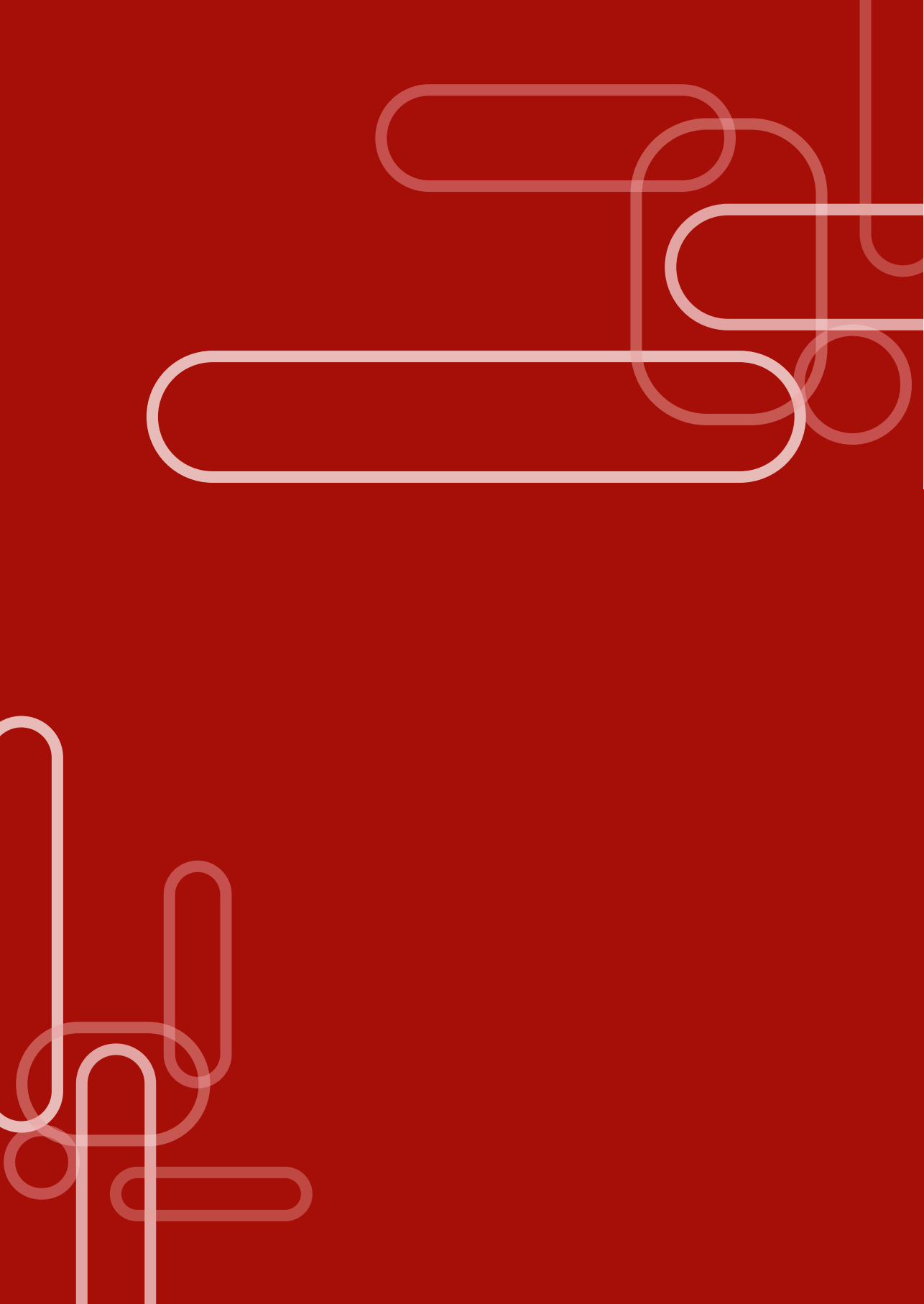
O quarto e último desafio é o da necessidade de se desenvolver uma epistemologia da mestiçagem e da miscigenação. Esta epistemologia visa, essencialmente, aprofundar um trabalho de mediação narrativa, desenvolver a internarratividade entre os diferentes protagonistas no campo educativo, de forma a facilitar os processos de produção narrativa dos sujeitos como história e projeto. Neste processo, os saberes científicos deixam de ter a pretensão de se substituírem aos saberes profanos, dada a superioridade outorgada ao seu estatuto cognitivo, mas estão condenados a conviver com os saberes profanos numa dinâmica de miscigenação entre o puro, o aplicado e o experienciado.



The image features a vertical split background. The left side is a solid dark red, and the right side is white. White line art, consisting of various rounded rectangular and circular shapes, is overlaid on both backgrounds. The text is positioned on the white side.

SECÇÃO 2.^a

EDUCAÇÃO E LOCAL
- CONTRIBUTOS PARA UMA
DEAMBULAÇÃO REFLEXIVA





INTRODUÇÃO

Esta secção é constituída por dois capítulos em que pretendo analisar as relações entre a Educação e o Desenvolvimento Local. Procuo, assim, sistematizar um conjunto de reflexões feitas nos encontros organizados pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), articulando-as com o essencial de uma conferência realizada na Universidade Estadual de Mosoró no Brasil e, ainda, com a versão portuguesa alargada de um artigo publicado na *Revue Française de Pédagogie* (2012), resultante este último do meu envolvimento num projeto sobre Políticas de Educação Prioritária na Europa.

No primeiro eixo, proponho uma reflexão sobre as referências ao local, produzida nas políticas educativas e sociais, admitindo que elas não são unívocas, mas plurais, e que, para serem explicitadas, requerem um trabalho reflexivo que não considere o local como uma coisa, mas como um espaço de tensões mais ou menos estabilizadas.

Analiticamente, vou considerar que estas tensões se situam, pelo menos, a três níveis.

O primeiro nível revela a tensão existente no espaço social entre as figuras do local, típicas da primeira modernidade, ou mesmo da pré-modernidade, e aquelas que já decorrem da sua crise.

Na modernidade, o local define-se através de um sistema de tensões resultante da oposição entre o rural e urbano, sendo que o primeiro apresenta défices de desenvolvimento relativamente ao segundo. A noção de atraso desempenha, pois, um papel central. Por sua vez, esta oposição apoia-se numa outra, mais de natureza simbólica, é certo, em que o comunitário se oporia a um societário e em que se considera ser o espaço societário aquele onde se pode fruir dos direitos da cidadania. Para aceder à cidadania, o local rural, encarado como um espaço marcado pelo imobilismo, carece de ser desenvolvido e as relações de proximidade devem ser superadas,

institucionalizando sistemas que garantam o estabelecimento de relações juridicamente codificadas.

O aparecimento de sintomas de crise da modernidade foi responsável por uma redefinição do estatuto atribuído ao local rural. Sem ter deixado de ser um local subdesenvolvido, admite-se, agora, que só este subdesenvolvimento garante que o rural possa ser pensado como uma reserva ecológica a preservar. Admite-se, por isso, que só o subdesenvolvimento é conforme a esta definição bucólica do rural, já não sendo valorizadas as suas potencialidades endógenas de produzir desenvolvimento, mas as suas capacidades em se afirmar como um “guardador de paisagens”. Esta definição coexiste com uma outra que inscreve o rural numa utopia conservadora, considerando-o como uma reserva de coesão e de estabilização das relações sociais em contraste com a desagregação societária da urbe.

O segundo nível situa as definições do local no centro da crise da modernidade. O local já não é definido pela dicotomia atraso/desenvolvimento, mas em torno da ideia de fechamento. Esta definição opõe o local dos “condomínios fechados” ao local suburbano dos “bairros difíceis”.

Por um lado, esta tensão e oposição não se referenciam à procura de dinâmicas suscetíveis de permitir que as sociedades vivam de uma forma mais justa, já que o centro da sua preocupação é o de encontrar formas de vida mais ajustadas, mais harmónicas, sem violência e desagregação do social. Por outro lado, estas figuras do local estabelecem relações de oposição, tendo por referência a sua propensão para assegurar o desenvolvimento de projetos encarados como instrumentos privilegiados na gestão da chamada nova questão social: os locais de condomínio fechado concebem e desenvolvem projetos em contraste com o local suburbano; estes são, preferencialmente, objetos dos projetos concebidos do seu exterior.

O terceiro nível tensional revela, por sua vez, as contradições que se desenvolveram entre a modernidade tardia e a pós-modernidade. Este nível situa-se no espaço hertziano e opõe o local definido na promoção das dinâmicas da sociedade de mercado com as dinâmicas em que se esboça a possibilidade de promoção de um novo comunitarismo, decorrente da densificação das relações de proximidade e do desenvolvimento de formas de comunicação alternativas ao corupio da procura de informações.

O primeiro local, da mesma forma que o condomínio fechado, é considerado como um espaço de mobilidade e de trocas, e exige que os indivíduos estejam permanentemente *online*. A instantaneidade e a possibilidade de serem permanentemente vistos em plataformas previstas para o efeito

promovem uma igualdade ilusória no acesso à informação. Este local é, tendencialmente, um local homogêneo que não promove as vinculações às raízes, mas assegura a troca ilusória entre iguais. Por contraste, o segundo local promove o desenvolvimento de um novo associativismo, um associativismo mais volátil, é certo, mas que permite a partilha de interesses e a troca de pontos de vista. Neste último local, a troca e as iterações não são troca entre idênticos que os conserva inalterados, mas interação entre diferentes envolvidos em processos de alteridade. Ele permite uma reatualização das figuras do associativismo pré-moderno, encarando-o como possibilidade de inserir no espaço público comunidades de interesses, ocupadas em assegurar a compatibilização entre o usufruto do direito às escolhas com os direitos às raízes. Ambos os direitos se inscrevem em processos de construção destas novas formas de associativismo comunitário e dos indivíduos que as integram.

Todas estas figuras do local, as suas tensões e ambivalências surgem nos discursos sobre políticas sociais a partir do final dos anos 1980. Independentemente de não terem dado origem a uma formulação consistente de políticas, elas contribuíram para uma fragmentação do espaço social e para legitimar decisões que se pretendem ajustadas aos destinatários ou, como se diz enfaticamente, aos beneficiários. Neste contexto, diluem-se as suas referências à problemática da igualdade social para se afirmarem como políticas de combate à violência e à desagregação da relação social, ou seja, como políticas tendencialmente securitárias.

A figura do local adquiriu também grande notoriedade no campo educativo. A sua importância política e simbólica não assegurou, no entanto, ganhos de elucidação quanto ao seu significado. Tudo parece, pelo contrário, sugerir que a sua ambiguidade é condição da sua notoriedade. A figura do local revela, contudo, uma mudança de escala na gestão dos problemas educativos, nomeadamente aqueles que mais diretamente exprimem os insucessos dos Sistemas Educativos. De qualquer forma, o local desenvolveu-se, narrativamente, no campo educativo como substituto das narrativas das reformas, cujo fracasso foi, entretanto, reconhecido.

Estas mudanças na escala e nas prioridades das políticas foram acompanhadas por importantes alterações nos dispositivos acionados para a sua implementação. Progressivamente, estes dispositivos deixaram de atribuir menos importância às dimensões normativas da ação – que definem o fazer legítimo – para acentuarem as suas dimensões cognitivas; estas ocupam-se essencialmente das formas de pensar necessárias à organização do fazer. Estas últimas modalidades são mais congruentes com a tendência

para individualizar as responsabilidades sociais. Saliente-se, ainda, que estas últimas modalidades de natureza cognitiva não asseguraram mais liberdade ou autonomia aos atores no terreno. Elas revelam apenas que o controlo longínquo das práticas deixou de se exercer preferencialmente à entrada, para se fazer à saída, incidindo sobre os efeitos e apoiando-se no desenvolvimento sem precedentes de dispositivos de avaliação, implementando, deste modo, uma avaliocracia insensível aos sofrimentos que ela provoca.

Este processo de homogeneização que, supostamente, seria assegurado pelo trabalho cognitivo e pelo trabalho de avaliação, não obistou a que as figuras do local se tivessem tornado mais visíveis na sua heterogeneidade, da mesma maneira que não anulou as dinâmicas de territorialização mais ou menos extensas e intensas.

Na primeira parte deste texto, proponho uma reflexão sobre este processo de localização e recentração das políticas sociais, situando-o nos respectivos contextos históricos.

A segunda e a terceira parte abordam esta problemática, mas tendo por referência o campo educativo, encarando-o em torno da lógica das relações entre os saberes universais e os saberes comunitários, em articulação com as mudanças adotadas para lidar com os fracassos da escolarização.

CAPÍTULO 1



As figuras do local no contexto Educativo

CONTEXTUALIZAÇÃO

A frequência com que aparece a figura do local nas narrativas oficiais referenciadas aos problemas sociais e educativos aumentou, exponencialmente, a partir dos anos 1990 do século passado. Este aumento foi muito acentuado, sendo em torno desta figura que se começou a delinear uma nova narratividade do social. Admite-se, agora, que o local constitui a escala mais pertinente para se narrar e intervir no que se convencionou designar de novos problemas sociais ou novas formas de definir os velhos problemas sociais.

Para melhor compreendermos os desafios desta nova narratividade social importa, mesmo que sucintamente, fazer uma digressão pelo contexto social responsável pela ênfase conferida ao local e à territorialização. Esta digressão é, do meu ponto de vista, imprescindível para a restituição das ambiguidades que acompanham esta territorialização e localização das políticas públicas, bem como pelo carácter polissémico que se atribui à noção de local.

Antes do mais, é importante realçar que a utilização da noção de local não decorreu, fundamentalmente, da adoção de estratégias positivas e ofensivas, mas de formas mais ou menos consistentes de gerir a desagregação dos macrodispositivos que tinham assegurado a representação do social.

Como se sabe, esta representação do social incide tanto sobre as formas institucionais como as sociedades agrupam os cidadãos para os representarem, através dos sindicatos, partidos políticos e parlamento, como ainda sobre os macrodispositivos cognitivos a que as sociedades recorrem, mais ou menos espontaneamente, para se conhecerem, reconhecerem e desconhecerem.

Esta representação supõe a existência de uma estabilidade das instâncias de socialização que tinham assegurado a sua aceitação relativamente consensual, a saber, o trabalho, a escola e a formação, e a participação alargada nas instâncias da democracia representativa.

As representações cognitivas, por seu lado, supunham uma convergência entre a razão estatística e a razão estadística. A razão estatística tinha possibilitado legitimar e desenvolver a criação de macrocategorias passíveis de designar, numa categoria única, diferentes atores que se admitia possuírem qualidades semelhantes e que podiam ser considerados como um ator único. As idiosincrasias de cada um dos atores e dos seus modos de existência diluíam-se por via da sua pertença às macrocategorias e aos macroatores.

Nos 30 anos que seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial (os trinta gloriosos, como então foram designados), período de consolidação da Primeira Modernidade, as políticas sociais procuravam assegurar a democratização do acesso à escolarização, sendo que esta era encarada como possibilidade de acesso aos bens culturais e de combate às desigualdades sociais. Por sua vez, o desenvolvimento económico consistente parecia capaz de garantir a democratização de acesso aos bens materiais. E, por fim, o aumento da participação eleitoral parecia ser revelador da possibilidade da democratização de acesso à cidadania e à cidade. Ou seja, parecia ter-se assegurado e consolidado as condições que permitiam compatibilizar o capitalismo com a democracia.

No entanto, a partir dos anos 1980, começaram a aparecer os primeiros sinais de fragilização desta visão otimista e virtuosa do desenvolvimento social e da sua democratização.

Não é a minha intenção pormenorizar nem caracterizar estes sinais e tendências de fragilização. Vou apenas salientar as tendências que conduziram ao aparecimento de um conjunto de críticas às concepções *estadocêntricas* e ao desenvolvimento de uma nova narrativa do social e dos seus problemas; uma narrativa mais plástica, difusa e diluída, uma narrativa em que se multiplicam as referências ao local, considerado como a escala mais pertinente para o desenvolvimento de intervenções sociais reparatórias e ortopédicas.

De uma forma sintética, é possível enumerar os mais importantes sintomas da desagregação das instâncias de socialização, as quais, como já assinalai, se consideram indispensáveis para que os indivíduos e a sociedade se reconheçam nas formas institucionais e nos modelos cognitivos propostos para os representarem.

Farei uma referência, ainda que breve, ao campo do trabalho, ao espaço da escolarização/formação, bem como aos partidos políticos e aos sindicatos, como instâncias privilegiadas de formação da vontade e da representação democrática.

Assim, a fragilização do mundo do trabalho – como instância de construção de identidades profissionais e sociais – decorre da ação conjugada de, pelo menos, três importantes tendências.

1 – A tendência para a fragilização das normas que asseguravam uma relação relativamente estável com o trabalho e com o emprego. Esta fragilização decorreu da perda da importância da contratação coletiva e do desenvolvimento de formas atípicas de relação com o trabalho e o emprego.

2 – A tendência para se multiplicarem estas formas atípicas de relação com o trabalho e com o emprego foi acompanhada pelo aparecimento e multiplicação de trajetórias sociais erráticas, nem reconhecíveis nem interpretáveis com recurso às categorias cognitivas dominantes para designar, conhecer e reconhecer as formas de pertença e de vivência do mundo do trabalho.

3 – A tendência para o aumento exponencial do desemprego e, por via disso, um correspondente aumento quantitativo e diversificação qualitativa do número de trabalhadores sem trabalho e sem ocupação. Estes trabalhadores são relegados para contextos de exclusão, apesar de manterem relativamente intactas as qualidades sociais e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade socialmente relevante e produtiva. Independentemente das suas qualidades, estes trabalhadores são, assim, considerados como socialmente inúteis.

Associado a estas três tendências, assistiu-se também a um processo de dessindicalização que reduziu significativamente a influência dos sindicatos na produção e reprodução das identidades profissionais, bem como o seu papel na representação do mundo laboral.

Também os espaços urbanos – que se tinham organizado socialmente por referência ao mundo do trabalho e que tinham sido imprescindíveis à produção e reprodução das culturas operárias – começaram a perder a sua importância social e tenderam a ser desqualificados ao serem transformados em espaços de exclusão social. As temporalidades que regulam a vida nestes espaços separam-se, assim, dos ritmos regulados pela produção industrial, emergindo como temporalidades instáveis, frágeis e caóticas.

Assiste-se, portanto, à crise do mundo do trabalho e da sua representação institucional e cognitiva, e, logo, a uma perda da relevância do trabalho

na produção das identidades sociais e na regulação das temporalidades e espacialidades que modelam a organização da vida social.

Estas transformações do mundo do trabalho foram acompanhadas também por um conjunto de mudanças nos modos de conceber e de assegurar a gestão da escolarização, saldando-se tais mudanças por um aumento da importância simbólica do Mercado em detrimento da relevância que tinha sido atribuída ao Estado.

Esta importância simbólica do Mercado desenvolveu-se num contexto em que a governabilidade dos sistemas educativos e formativos se tornou a preocupação dominante das políticas educativas. Assistiu-se, deste modo, ao abandono, mais ou menos acentuado, das políticas referenciadas ao respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades e de combate às desigualdades sociais. Neste sentido, só muito remotamente a escolarização se pôde continuar a apresentar como um “bem comum” inquestionável, tendo em conta os benefícios sociais e individuais que ela poderia proporcionar. A escolarização parece antes justificar-se quando considerada como um bem suscetível de ser exclusivamente objeto de uma apropriação privada, mais ou menos adaptada às idiosincrasias individuais. O destinatário da escolarização deixa, por isso, de ser definido como um utente, para se tornar num cliente.

Esta *clientelização* da escolarização e conseqüente afirmação da sua maior permeabilização às vontades e características individuais desenvolveu-se na sequência da democratização do acesso à escola, razão pela qual o espaço escolar passou a ser habitado por novos públicos, insuficientemente socializados para a vida escolar; estes públicos envolvem-se, como se sabe, em modos de vida e relações sociais distintas das que a escola tinha instituído.

Ora, os instrumentos cognitivos pertinentes para darem conta destas novas “realidades” só muito remotamente se assemelham e se acomodam àqueles que “naturalmente” a escola utiliza para conhecer, reconhecer e desconhecer a vida desenvolvida no seu interior. A escola tornou-se, deste modo, cada vez mais estranha a si própria e envolveu-se num processo inconsciente de desescolarização resultante do facto de ter passado a ser habitada por públicos que, apesar de estarem, não habitam a escola. Ou seja, públicos que, estando inscritos, não se escrevem na escola e que são, tanto quanto possível, ignorados por ela.

Para poder lidar com estes novos fenómenos e dinâmicas sociais, a escola, que não precisava de se envolver em processos de justificação prévia, tem hoje de realizar um trabalho de justificação permanente, capaz

dar sentido ao trabalho que realiza. Ela já não pode recorrer aos seus mitos fundadores: o mito da educabilidade do aluno e da sua perfeitabilidade permanente e o mito que os acréscimos de escolarização garantiriam por si sós; acréscimos correspondentes em termos de desenvolvimento económico e de aprofundamento da democracia. Estes mitos, frequentemente desmentidos pelas vivências sociais, tal como o mito de que a forma escolar constitui o modelo educativo mais acabado, já não constituem referenciais seguros, capazes de garantirem a economia do trabalho de justificação a que me referi.

Estas perturbações do mundo escolar, dos seus fundamentos cognitivos institucionais e mitos fundadores não podem ser dissociadas da crise das promessas de futuros provocada pela fragilização do mundo do trabalho. Elas não podem também ser separadas da transformação do mundo da formação profissional, que, além de ser particularmente permeável aos interesses privados, já não constitui um espaço que poderia proporcionar a mobilidade profissional ascendente, antes se tornou num espaço de gestão das precaridades laborais, muitas vezes num espaço que se insinua como sendo a antecâmara da exclusão social e laboral.

Como já sugeri, todas estas mudanças do mundo do trabalho e da escolarização/formação foram acompanhadas por uma desqualificação simbólica do mundo das representações políticas e socioinstitucionais. Na verdade, aumentou significativamente o peso da abstenção eleitoral, os sindicatos, como já assinalei, deixaram de se constituir, de uma forma inequívoca, como representantes do mundo do trabalho; os partidos políticos deixaram de ser os mais importantes referenciais do social; e desenvolveram-se formas alternativas de os cidadãos se representarem no espaço público.

Assistiu-se, também, à descoberta do que se convencionou designar de “quarto mundo”, um mundo habitado por um número crescente de excluídos que, apesar de estarem na cidade, não são representados por ela. Trata-se de um mundo que, como sugere Bourdieu (1993), é um mundo difícil de viver, de representar e de conhecer, mas que tem adquirido uma importância social crescente, mostrando como se tem agravado o desfasamento entre o mundo da representação e o mundo da vida.

O recurso à figura do local, neste contexto de erosão das macroconvenções sociais e cognitivas, aparece associado à procura de uma escala mais pertinente para reestabelecer relações mais consistentes entre estas convenções e os mundos da vida, num processo em que não estão ausentes as referências à “nova questão social”.

Não se pode depreender daqui que se tenham desenhado figuras do local mais ou menos estabilizadas, nem tão pouco que elas tivessem sido objeto de definições unívocas. Os locais não são, com efeito, coisas delimitadas por fronteiras estáveis que os distinguem definitivamente do seu exterior, mas são, antes, configurações e construções sociais, também marcados por uma heterogeneidade endógena e que são suscetíveis de serem, teoricamente, interpretados se os situarmos num conjunto articulado de oposições onde, em geral, se insinua uma relação de oposição entre definições ofensivas – o local como espaço de fruição de novas cidadanias mais complexas e sensíveis às individualidades – e uma definição mais defensiva que, em geral, conduz a uma definição deficitária do local.

Por outro lado, como procurarei mostrar, estas oposições produziram-se em diferentes contextos históricos, apesar de coexistirem, e serem, por vezes, redefinidas, no atual contexto social. Também aqui, o desenvolvimento das figuras do local não se compagina com as lógicas da substituição do antigo pelo novo, mas parece mais coadunar-se com dinâmicas de coexistência e de rearticulação, envolvendo relações mais ou menos tensas.

No decurso desta reflexão e sem a pretensão de abarcar a pluralidade das figuras do local, irei aludir a seis figuras do local consideradas como ideais-tipo de contradições típicas que se produziram em determinados contextos históricos específicos.

A CONSTRUÇÃO SOCIOPOLÍTICA DAS FIGURAS DO LOCAL

A inserção da figura do local no espaço da urbe constitui uma manifestação tangível do aparecimento de uma nova narrativa do social e das dificuldades de definir a cidade a partir do exterior da própria cidade. Encarada como uma escala mais ajustada ao desenho de intervenções urbanísticas enquanto espaço de gestão administrativa e financeira da cidade, esta figura do local urbano opõe-se a uma definição do local dos espaços suburbanos. Sendo este um local fortemente marcado pela densidade das relações sociais, contrasta, por sua vez, com uma configuração do local rural em que a lógica da preservação se sobrepõe às dimensões sociais e intervencionistas.

O local rural que, nas décadas de 1960 e 1970, se tinha reconhecido como um espaço social que poderia protagonizar modelos de desenvolvimento alternativos a um modelo economicista e unidimensional e que, por isso, desempenhou um importante papel simbólico na afirmação de

modelos de desenvolvimento integrados e pluridimensionais, parece ter, agora, a sua notoriedade dependente da sua capacidade não se desenvolver para se afirmar como uma reserva ecológica a preservar. Este local, cujo desenvolvimento depende do seu subdesenvolvimento e do seu imobilismo, opõe-se ao local suburbano onde fervilham projetos de intervenção visando não a sua preservação, mas a sua construção como um espaço capaz de protagonizar mudanças, resultantes, em geral, da transformação dos comportamentos e das competências daqueles que o habitam. Num primeiro momento, estas transformações foram fundamentalmente pensadas como transformações das competências profissionais; as políticas de combate ao desemprego desenharam no espaço "suburbano" bolsas de desemprego e/ou de formação, estando a pertinência deste local dependente das suas potencialidades na gestão das novas precariedades laborais.

Num segundo momento, o local suburbano foi definido como um espaço onde se concentram um conjunto de problemas sociais, que estão na origem da multiplicação de comportamentos de risco e de violência, sendo, por isso, objeto de uma multiplicidade de intervenções em que prevalecem aquelas que são tributárias de modelos securitários.

Num caso ou noutro, o local suburbano deve a sua notoriedade à possibilidade de poder ser reconhecido como uma escala pertinente para a gestão localizada de um conjunto de problemas sociais que se têm agravado com o abandono das políticas sociais desenvolvidas pelo Estado em torno do conceito de direito social. Ele é desenhado no espaço em função da natureza dos problemas sociais que se procura administrar, numa lógica em que o que predomina é a sua definição negativa ou carencialista, ou se quisermos, numa lógica em que o local é sempre encarado problemático.

O local urbanizado, ou o local dos subúrbios urbanos, institucionaliza, deste modo, a fragmentação do espaço urbano e constitui uma manifestação da segmentação simbólica no espaço nacional entre o rural e o urbano, semelhante à fragmentação que no espaço mundial se estabelece entre o Norte e o Sul.

Conjugada em torno da dicotomia inclusão/exclusão (ou interior e exterior) – gramática em que hoje se enuncia a bifurcação entre pré-modernidade e modernidade – ou da bifurcação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento que tinham, respetivamente, servido de referenciais da desqualificação do Rural e do Sul, esta definição do local e a notoriedade que tem adquirido no espaço semântico da definição política do local é, como referi, inseparável da crise dos macrodispositivos de integração social

e de referencialização identitária – o Estado, a Escola, a Família, a Justiça, o local de habitação ou o trabalho.

Esta definição do local não pode, por outro lado, ser dissociada do regresso de um individualismo que tende a legitimar a desagregação do Estado de Bem-Estar e a noção de responsabilidade coletiva associada a este Estado. Como assinala Pierre Bourdieu (1998, p. 9), o local suburbano permite “acusar a vítima”, tida por única responsável pela sua própria desgraça e recomendar-lhe o *self-help*. Este local é, pois, a expressão de uma nova teodiceia do social, fazendo uma utilização indiscriminada das noções de competência, autonomia e responsabilidade individual. O excluído, que no final do século XIX estava associado à imoralidade, ao alcoolismo e à perversão, tende hoje a ser associado aos défices de cognitividade e de vontade, ou seja, a défices comportamentais, a défices de competências projetivas.

Ora, esta definição “negativa”, sombria e carencialista do local, esta definição que desertifica o rural para preservar o equilíbrio ecológico e suburbaniza a cidade para a desterritorializar, é acompanhada pela glorificação de um outro espaço ou de um não-espaço que parece constituir a consumação do mito da sociedade de mercado com que Adam Smith sonhou: uma sociedade desterritorializada, de onde estariam ausentes as relações sociais e os espaços relacionais construídos em dinâmicas de proximidade. Refiro-me ao espaço virtual, ao espaço do exercício da cibercidadania, ao espaço definido pela convergência de feixes hertzianos, ao espaço indiferenciado do exercício da economia da desterritorialização; nele se multiplicam até ao infinito as acessibilidades, eventualmente, à custa das sociabilidades.

Sem me debruçar sobre a questão da infoexclusão (que tem uma expressão quantitativa e uma expressão que se prende com a desigual distribuição social da pertinência dos conteúdos veiculados), mas, realçando, no entanto, que o ciberespaço de mercado tem acentuado tais fenómenos, ter-se-á de reconhecer que o espaço virtual, ao instituir possibilidades do desenvolvimento de uma territorialização do espaço, pode promover a relação interpessoal e assegurar partilhas cognitivamente consistentes. Ter-se-á também de reconhecer, contudo, que o aprofundamento destas potencialidades exige o desenvolvimento de uma gramática das sociabilidades, alternativa a uma lógica da multiplicação até ao infinito das acessibilidades asseguradas pelo espaço reticular mercantilizado e fragmentado; neste espaço, a territorialização releva mais de uma insularidade solitária do que do arquipélago interativo ou da continentalidade solidária.

Este ciberlocal, como lugar desterritorializado do exercício das escolhas, contrasta, portanto, com uma definição em que o local é um guardador de paisagens, um local de baixa densidade; e com uma outra em que a definição de local, sendo de alta densidade, se localiza na fronteira entre inclusão e exclusão social. Esta última definição do local é mais problemática do que problematizadora; o local é mais objeto de intervenção do que interventor; é mais um espaço de produção de respostas do que de formulação de perguntas; é mais objeto das terapias comportamentais do que um produtor de relações sociais e é mais exterior à cidade do que de um espaço de produção de novas cidadanias e de organização alternativa de cidades.

O bucolismo do local rural, onde apenas se desenvolvem projetos que o inibem de se afirmar como projeto de uma relação social alternativa, contrasta com o local da relação social densa e tensa, propenso ao desenvolvimento da violência urbana. Este local suburbanizado é objeto de um tratamento projetocrático, que alterna com o tratamento cirúrgico por parte das forças policiais.

Estes contrastes colocam hoje novos desafios que parecem não se compadecer com as lógicas deficitárias do tratamento individualizado das precariedades, antes apelar ao desenvolvimento de dispositivos e de espaços que favoreçam a copresença de diferentes grupos sociais e geracionais, espaços estes facilitadores da socialização dos conflitos e da gestão das tensões e, deste modo, favorecedores da recriação de um sentido para o “viver em conjunto” de uma forma mais justa.

Convém realçar, por fim, que a construção de alternativas localizadas implica o reconhecimento de que o local não é uma escala, mas uma configuração, um sistema de relações sociais em que se concentram as contradições do mundo capitalista e, por isso, onde se concentram as alternativas para superar a atual definição “deficitária” e/ou “imobilista” do local.

Habitando os espaços e os tempos periféricos das urbes, o local é um espaço social onde coexistem os seres que partilham formas atípicas de relação com o trabalho, que experimentam trajetórias de vida erráticas e precárias, que “resistem” às tipologias e convenções de classificação social, sendo, por isso, “representáveis” no plano cognitivo e político apenas como problemas. Apesar da sua condição periférica, estes seres constituem o núcleo das tensões e das contradições de um sistema que, num contexto de crise dos grandes dispositivos de integração, só lida com estas contradições e tensões através da multiplicação e “localização” dos dispositivos de gestão e dissimulação destas tensões.

Ora, este processo de periferização das contradições do sistema foi acompanhado pela produção de novos dispositivos cognitivos que conduziram ao abandono das políticas ocupadas com a injustiça e a desigualdade social, a favor das políticas de combate à exclusão social, tendo sido também acompanhado pelo aparecimento de novas problemáticas, entre as quais se destacam a da mediação social e a do desenvolvimento local. Insinua-se, assim, um novo paradigma societal em que as questões sociais deixaram de ser equacionadas, tendo por referência a heterogeneização dos espaços e tempos sociais em que a injustiça e a desigualdade passam a ser pensadas numa oposição entre o “interior” e o “exterior”, entre o incluído e o excluído, entre o envolvido e o rejeitado.

As problemáticas do local, frequentemente referenciadas para modelos de ortopedia social, são, no entanto, reveladoras de modalidades de expressão dos problemas sociais com uma dimensão espacial e, simultaneamente, uma dimensão relacional. Interessará, portanto, neste contexto político-cognitivo, analisar mais em pormenor o processo de fragilização de um modelo de coesão social anunciado pela ênfase que tem sido atribuída aos dispositivos e práticas de mediação social, bem como os desafios que se colocam à problemática do desenvolvimento local, num contexto onde o local, que tinha permanecido escamoteado discreto e escondido perante a centralidade do nacional e do global, adquire uma nova funcionalidade, tornando-se numa escala e num operador ideológico central da administração dos problemas sociais.

As diferentes figuras do local como construções sociais e cognitivas nem sempre explicitadas podem, portanto, desempenhar um importante papel na construção de uma nova e difusa narratividade social e na definição da chamada “nova questão social”. Apesar da sua ambiguidade, esta nova narratividade possibilitou a visualização de espaços e mundos da vida até então ignorados pela moderna concepção de cidadania (entendida como possibilidade de acesso aos bens universais indiscutíveis) e a emergência de novas racionalidades que inspiram uma concepção dualizada de cidadania intimamente associada a uma hierarquização dos espaços e das qualidades dos seres que habitam os diferentes locais.

De uma forma mais ou menos explícita, esta nova narratividade apoia-se num conjunto de “formas narrativas” que procuram assegurar formas de persuasão mais ou menos consistentes e situadas, tanto no plano político como no cognitivo.

No plano político, procura-se garantir a adesão narrativa, afirmando uma tolerância relativamente à diferença; esta tolerância, no entanto,

conduziu a uma multiplicação e refinamento dos mecanismos de classificação dos seres diferentes, situando-os numa escala classificatória única que hierarquiza os seres e não os diferencia.

A problemática da desigualdade e da injustiça social tende a ser reequacionada em torno da problemática da exclusão e da coesão social. Deste modo, as contradições sociais já não são intrínsecas ao sistema, mas situam-se numa dialética entre o exterior e o interior, não favorecendo a crítica aos sistemas geradores das desigualdades e das injustiças. Além disso, a ênfase dada à gestão proximal dos conflitos sociais não tem suficientemente em conta que estes conflitos não se produzem apenas nas relações de proximidade.

Esta nova narratividade incorpora também, como já afirmei, uma dimensão cognitiva. Antes do mais, o reconhecimento da erosão da razão estatística e estadística conduziu ao aparecimento e revalorização do ator, de um ator motivado para as escolhas e imbuído de uma racionalidade estratégica, capaz de produzir sempre uma ponderação incontrolada entre meios e fins, ou seja, de um ator que naturalmente habita o mundo da sociedade mercantil. Este ator raramente se reconhece como coautor de si mesmo, envolvendo-se numa racionalidade comunicacional com outros diferentes que não se confundem com a multiplicação dos mesmos, dos idênticos e dos equivalentes. Ainda no plano cognitivo, desenvolveu-se, de uma forma incontrolada, uma epistemologia do olhar próximo e minucioso alternativa à epistemologia do olhar distante.

Apesar de sedutora no plano político e cognitivo, a verdade é que esta nova narratividade social produz um enredo discursivo que oculta e desqualifica.

De uma forma genérica, pode-se afirmar que o enredo narrativo desqualifica e procura despolitizar qualquer debate social argumentado. O debate social tornou-se num debate técnico restrito ao mundo dos técnicos e da sua factualidade. Neste debate, tecnicamente instrumentado, assiste-se à desqualificação de qualquer reflexão que procure identificar os problemas colocados ao combate às desigualdades e injustiças sociais, para se reconhecer apenas a pertinência das respostas tecnicamente enformadas a perguntas nunca formuladas. A azáfama intervencionista não admite que se façam perguntas, mas apenas que se procurem respostas a problemas que nunca são explicitados. Em geral, estas respostas situam-nos numa tensão entre o interior e o exterior do sistema, sendo que o exterior é diabolizado e o interior apresenta-se com um objeto de desejo.

As respostas para os problemas apoiam-se, em geral, em dispositivos de classificação dos seres que permitam distinguir os bons dos maus excluídos,

os curáveis dos incuráveis, o que pressupõe um juízo moral ocultado pela sofisticação de uma racionalidade exclusivamente técnica que se julga indiscutível. As intervenções desenvolvidas dão uma grande ênfase aos mecanismos de controlo, em geral securitários, dos maus excluídos e às terapias a administrar junto dos bons excluídos, junto daqueles que merecem a comiseração social, no interior de dinâmicas que nunca se referenciam ao usufruto dos direitos sociais e que se assemelham a uma nova espécie de “generosidade e caridade social”. Por fim, na definição das respostas e nas terapias desenvolvidas, aciona-se uma linguagem economicista oriunda do “novo espírito do capitalismo” (projeto, autonomia, mobilidade, flexibilidade, empregabilidade, competência e, obviamente, avaliação), como se estas qualidades modelassem “naturalmente” as entidades e atores envolvidos no processo e não fossem uma produção, mais ou menos arbitrária, de um processo social relativamente localizado no tempo.

Para além de ter instituído um sistema de oposições que permitem distinguir o bom do mau local, esta inserção do local no espaço da urbe produziu um conjunto de efeitos que me limito aqui apenas a enumerar.

Em primeiro lugar, este sistema de oposições legitimou o desenvolvimento de dispositivos de desconcentração estatal, onde não se dilui o Estado, mas redefine-se o seu papel, concentrando-o na avaliação dos efeitos (controlo *a posteriori*) em detrimento do papel que o Estado tinha desempenhado na conceção e desenvolvimento da intervenção (controlo *a priori*).

Em segundo lugar, relançou-se a atividade “normativa” sobre os fenómenos territoriais e, por via dela, os processos de qualificação/desqualificação dos atores e dos espaços.

Em terceiro lugar, assiste-se a uma perda progressiva da autonomia financeira do poder local, que tinha sido outorgada pelo Estado Central, e que agora se transfere para as entidades promotoras e financiadoras de projetos de intervenção e de desenvolvimento. Finalmente, assiste-se a uma proliferação de novas figuras tendencialmente profissionalizadas na chamada gestão da questão urbana, que, frequentemente, partilham com os destinatários da sua ação uma situação de precaridade e de baixas retribuições para o trabalho desenvolvido.

AS FIGURAS DO LOCAL NO CAMPO EDUCATIVO

Feitas estas considerações genéricas sobre a “nova narrativa do social”, vou agora debruçar-me mais em pormenor sobre as suas origens e as especificidades das formas que ela adquiriu no campo educativo.

Num primeiro momento, irei tecer algumas considerações sobre a relação da escola com a comunidade, tendo por foco principal a natureza das relações cognitivas. Retomarei, para tal, o conteúdo de um artigo publicado na revista *Aprender*, objeto de uma conferência proferida num encontro sobre o Movimento das Escolas Rurais.

Num segundo momento, centrarei a reflexão na construção das figuras do local desenvolvidas no campo das políticas educativas, retomando a versão portuguesa e alargada de um artigo publicado na *Revue Française de Pédagogie*, centrado na análise das políticas de educação prioritária em Portugal.

RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: DA LÓGICA DA EXTERIORIDADE À LÓGICA DA INTERPELAÇÃO

Vou procurar abordar a problemática das relações entre a Escola e a Comunidade sob três ângulos diferentes, esperando ser possível que, na prática profissional, alguns de vocês sejam capazes de estabelecer conexões pertinentes entre eles.

O primeiro domínio de análise incide sobre as relações entre os saberes formais e os saberes informais.

Os saberes formais são, em geral, considerados como a dimensão privilegiada de uma abordagem feita a partir de uma conceção de escola que se pensa exclusivamente como uma instância de distribuição de um saber cuja universalidade é inquestionável. Nesta conceção, os saberes informais só são referenciados se eles constituírem sustentáculos à difusão alargada deste saber universal.

Tentarei mostrar como é que, dentro deste domínio, se passou de uma situação em que esta relação não era tematizada e constituía mesmo uma transgressão da vocação universalista dos saberes escolares, para uma outra em que a importância dos saberes locais é tolerada e reconhecida, desde que eles possam ser definidos como instrumentos da transmissão dos saberes universais.

Para concluir esta primeira abordagem, discutirei a hipótese de se poder pensar a relação entre estes saberes como possibilidade de eles desenvolverem uma relação de interpelação e de interferência recíproca.

As transformações do papel do Estado na gestão dos Sistemas Educativos e a conseqüente “invenção” de duas novas categorias na “retórica educativa” – a Escola e a sua autonomia, e o local – constituirão o pano

de fundo do segundo ângulo de abordagem. Assim, procurarei problematizar as relações entre a Escola e a Comunidade, tendo agora por eixo de referência a problemática da gestão social e cognitiva da Educação, num contexto de crise profunda dos processos de escolarização.

Por fim, vou debruçar-me sobre a problemática da cidadania na Escola e, partindo do pressuposto que é, fundamentalmente, através dos alunos que a Escola se relaciona com a comunidade, indagarei a Escola como cidade a construir, como espaço de reinvenção de cidadanias que, em minha opinião, têm a sua sede ou, se quisermos, o seu “espaço de experimentação social”, já não nas cidades, nas urbes, mas nos espaços rurais e nos movimentos cívicos que procuram recriar o direito à cidadania dos que estão excluídos da cidade.

Paradigma da exterioridade

Num trabalho publicado no início da década de 90, com o título sugestivo de “A Miséria do Mundo” (1993), o sociólogo Pierre Bourdieu, ao refletir sobre os locais que, como as cidades e as escolas, podem ser considerados locais difíceis, alerta-nos para a necessidade de, muitas vezes, na análise e descrição destas instituições, se substituírem as imagens simplistas e unilaterais por representações complexas e multiformes, capazes de integrar a pluralidade de “discursos”, por vezes inconciliáveis, que se desenvolvem no seu interior.

Na opinião deste autor, só temos a ganhar se renunciarmos ao ponto de vista único, central e quase divino que estas instituições têm de si próprias e dos mundos que as intersectam, para nos permeabilizarmos à pluralidade de perspectivas e de pontos de vista que coexistem e conflituam muitas vezes no seu desconhecimento recíproco. As instituições nas quais as pessoas são obrigadas e forçadas a coabitar, como é o caso das escolas, induzem tendências em que pluralidades de pontos de vista coexistem na ignorância recíproca, na incompreensão mútua, na conflitualidade latente ou declarada, gerando pequenas misérias e sofrimentos. Estas tendem a ser ocultadas pelas profissões, cuja missão é tratar da GRANDE Miséria do Mundo, contrapondo, assim, a particularidade do seu ponto de vista à diversidade dos pontos de vista que, assim, tendem a ser anulados ou cognitivamente hierarquizados.

Estas considerações de Pierre Bourdieu se, por um lado, devem ser entendidas como precauções a ter em conta por todos os trabalhadores que, direta ou indiretamente, lidam com “questões sociais”, constituem também,

por outro lado, imperativos incontroláveis na descrição da Escola que, como é sabido, deve a sua legitimidade à vocação universalizante de um saber que a tomou particularmente insensível à particularidade dos saberes mundanos. Foi, aliás, o reconhecimento desta visão, cognitivamente totalizante e totalitária do saber legítimo, que levou Derouet (1992) a considerar que a Escola já não é uma instituição deste mundo, não pertence aos nossos mundos.

Na realidade, se as relações que se estabelecem no espaço escolar entre os saberes escolarizados e os saberes mundanos ou entre os saberes formais e os saberes informais são sempre relações entre pontos de vista, ou discursos sobre o mundo, cognitivamente hierarquizados em função dos que se consideram legítimos, ter-se-á de reconhecer que estas relações raramente facilitam uma interpelação entre as suas diferenças, suscetível esta de favorecer a lucidez, o reconhecimento e a compreensão dos pontos de vista em confronto.

Em Portugal, até finais da década de 1960, esta interpelação foi evitada pelo estabelecimento de uma delimitação clara entre o mundo escolarizado e o mundo não escolarizado, impossibilitando, deste modo, o acesso dos portadores dos saberes não escolares ao mundo da escolarização. Como fiel depositária dos interesses do Estado, a Escola impediu a invasão dos saberes não escolares e a incursão dos mundos da vida através de mecanismos de exclusão à sua entrada, mecanismos estes ideologicamente legitimados pelo interesse do Estado que, paradoxalmente, faz coincidir o seu próprio interesse com os interesses dos próprios excluídos. Neste contexto, o problema da definição das relações entre Escola e Comunidade não se colocava.

O início da década de 1970, foi já palco de profundas transformações deste estado de coisas. Com efeito, o desenvolvimento de uma procura otimista de educação, a necessidade de revalorizar a contribuição da educação para o desenvolvimento económico, a entrada de Portugal na EFTA (Associação Europeia de Comércio Livre) e a influência que a OCDE começou a exercer na definição da política educativa recomendaram um alargamento da base social de recrutamento da Escola, associando o seu papel de legítimo representante do Estado com o de representante de uma Ciência, cujos pressupostos e contribuição para o desenvolvimento tecnológico pareciam inquestionáveis.

Apesar de terem estimulado a entrada do “mundo da vida” na escola, estas transformações não causaram mudanças significativas nas relações entre os saberes formais e informais, ou seja, na definição das relações que,

no plano cognitivo, se podem estabelecer entre a Escola e a Comunidade. Esta definição, de facto, continua ainda a ser pensada em torno de um paradigma da exterioridade e em que a educação informal é objeto de uma definição negativa. A educação Informal, quando não é conforme à lógica da Escola, é responsável pela produção de *handicaps* socioculturais, cuja superação só seria possível através do reforço e da dilatação do tempo de exposição à educação escolar. O informal, associado a este défice sociocultural, é, assim, considerado como um fator de inibição ao desenvolvimento das potencialidades individuais e, portanto, é também encarado como agente responsável por um eventual desperdício de talentos que importava evitar.

Enquadrada numa ideologia meritocrática que, na opinião de Sérgio Grácio (1986), adquire em Portugal a forma de uma meritocracia mitigada, a Comunidade, como espaço social de desenvolvimento de uma educação Informal e de produção de saberes mundanos, tende a ser desvalorizada e subordinada do ponto de vista da Escola instituída como uma emanção do Estado-Nação e curricularmente organizada no respeito das normas de excelência cultural e da consistência científica. Os saberes informais e os mapas cognitivos a eles associados são, neste contexto, pensados e hierarquizados como componentes de um espaço educativo que, ao associar indiscriminadamente a justiça educativa a uma definição difusa do princípio da igualdade de oportunidades, que legitima a intervenção uniformizante do Estado, contribui para a consolidação de uma visão mítica do desenvolvimento social, vista como uma consequência inevitável do desenvolvimento pessoal, e que incorpora, também, uma conceção positivista e positiva de uma ciência política e eticamente neutra.

Paradigma da continuidade

A crise económica dos sistemas capitalistas ocidentais, nos finais da década de 1970, contribuiu fortemente para que as relações entre educação formal e informal passassem a ser pensadas por referência a um paradigma de continuidade, coexistente com o paradigma da exterioridade atrás referido.

O alargamento temporal da ação educativa, legitimada esta por uma retórica da Educação, e a metáfora da Cidade Educativa constituem as duas grandes referências deste paradigma da continuidade.

A primeira, a Educação Permanente (EP), contribuiu não só para que se reconhecesse que o projeto da escolarização é um projeto irremediavelmente

.....

marcado pelo inacabamento, mas contribuiu também para que a formação deixasse de ser um direito, para se ter transformado num dever, numa imposição resultante da necessidade de se garantir a adaptação dos indivíduos ao desenvolvimento tecnológico. A segunda, a metáfora da Cidade Educativa, tributária da Cidade do Mercado, constituiu-se não só num instrumento de legitimação de uma redefinição do papel do Estado no campo educativo, como reforçou ainda o processo de “naturalização” de uma pedagogização das sociedades de tal forma intensa que levou alguns autores, como Jacky Beillerot (1987), a admitir que, depois do sono, a pedagogia se transformou na atividade que ocupa mais tempo à sociedade francesa dos anos 1980.

Apesar de sugerir uma rutura com o paradigma da exterioridade que, como referi, propõe uma definição negativa da educação informal, geradora de défices socioculturais que inibem o desenvolvimento, intrinsecamente positivo, da escolarização, o paradigma da continuidade é marcado por uma grande ambiguidade e não propõe uma superação das concepções escolocêntricas que marcaram a definição das relações entre a Escola e a Comunidade dominantes até finais da década de 1960.

Na realidade, apesar de sugerir a valorização discursiva das experiências educativas não escolarizadas, o paradigma da continuidade, estando subordinado a uma racionalidade cognitivo-instrumental, tende a instituir a Ciência e a Tecnologia e os modos da sua transmissão escolar como o eixo de referência em torno do qual se hierarquizam tanto os estilos cognitivos como a pluralidade de pontos de vista que habitam os espaços educativos.

Os procedimentos de avaliação diagnóstica ou os processos de análise de necessidades asseguram uma hierarquização cognitiva dos diferentes saberes disponíveis no espaço educativo, mantendo intacta a organização escolar e as suas lógicas intrínsecas. Dir-se-ia, por isso, que embora o paradigma da continuidade reconheça a possibilidade de se produzirem aprendizagens, sem que haja uma intervenção explícita por parte dos dispositivos de ensino, a verdade é que a pertinência destas aprendizagens e dos estilos cognitivos a elas associados está intimamente dependente da sua conformidade aos saberes e às cognições ensináveis, isto é, suscetíveis de serem descontextualizados.

Por outro lado, tanto o paradigma da continuidade como o da exterioridade pressupõem que a educação/formação se dirige, privilegiadamente, aos indivíduos que se procura qualificar, admitindo que a qualificação dos seus contextos de vida resulta da agregação de qualificações individuais,

.....

na aceitação implícita de um modelo de desenvolvimento indiferente à qualidade e à densidade das relações sociais que qualificam os mundos da vida.

Finalmente, estes dois paradigmas pensam a educação/formação numa lógica da acumulação ou de substituição de competências e de recursos cognitivos, naturalizando, por isso, o modelo escolar e a sua organização curricular. Esta organização curricular dos saberes não admite estilos cognitivos que se definam pela possibilidade de produzir mudanças através da recomposição de recursos já incorporados em patrimónios e que Lévi-Strauss (1962) considera serem característicos tanto do pensamento artesanal como do artístico, isto é, de um pensamento, digamos, pré-moderno e criativo que, apesar de ter sido desprezado e ocultado pela modernidade, desempenha um papel importante na estruturação do pensamento mundano.

Mantendo intacto o núcleo duro que define a legitimidade dos saberes disciplinares, disciplinados e disciplinadores que estruturam a vida e a organização de uma Escola que, como realcei, já não pertence a este mundo, o paradigma da continuidade apenas se distingue do paradigma da exterioridade pelo facto de ele se ter desenvolvido em condições sociais que, permanentemente, instabilizam os seus pressupostos, contribuindo, assim, para que ele tivesse de admitir a pertinência de se pensar a problemática das relações entre Escola e Comunidade.

Interessava, no entanto, realçar que estes pressupostos apenas autorizam a pensar esta relação em torno da ideia de que o seu reforço poderá melhorar o clima da escola ou o clima da aprendizagem, deixando intacto o “núcleo duro” dos saberes e dos currículos escolares por definição universais, ou seja, não são suscetíveis de se permeabilizarem às circunstâncias e às lógicas do local.

DAS RELAÇÕES COGNITIVAS ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE À GESTÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

As transformações nos modos de definir as relações cognitivas entre a Escola e a Comunidade, ou entre os saberes escolarizados e os saberes mundanos, foram acompanhadas por importantes transformações do papel atribuído à comunidade na gestão do processo de escolarização. Não me irei alongar em tal análise, mas apenas realçar algumas das suas tendências mais relevantes.

Em primeiro lugar, importa dizer que o paradigma da exterioridade, já caracterizado antes, é historicamente contemporâneo dos modelos estadocêntricos de gestão da escolarização; estes tiveram a sua origem no processo histórico que assegurou a transformação das populações em nações, ou seja, no processo histórico de construção dos modernos Estados-Nação e das modernas identidades nacionais.

Se excetuarmos alguns contextos profundamente marcados e influenciados pelo calvinismo, a luta pela escolarização confundiu-se, em geral, com a sua imposição, com a imposição de uma lógica e de uma especificidade nacionais, relativamente às lógicas e às especificidades locais.

Ora, se neste contexto histórico a escolarização se deparou com fortes resistências ao seu desenvolvimento, a verdade é que nos “trinta gloriosos anos”, que se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial, ela se constituiu um direito reivindicado e um instrumento simbolicamente imprescindível à mobilidade social ascendente. A cidadania na escola confundiu-se com o exercício do direito de acesso à escola, cabendo ao Estado-Educador, ao desenvolver uma intervenção centralizada, assegurar a igualdade de oportunidades na fruição deste direito, instituído como único princípio legítimo da definição da justiça educativa.

As críticas dirigidas a esta “ordem educativa” enfatizam sobretudo os “desvios” relativamente a este princípio de justificação. Elas acentuam sobretudo os défices na distribuição eficiente dos recursos educativos e quando apelavam para uma maior autonomia dos profissionais de educação, consideravam esta autonomia como um instrumento estratégico para assegurar o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso no campo educativo. Independentemente do seu conteúdo, estas críticas encaravam a ação educativa como um subproduto da intervenção do Estado-Educador, ou seja, admitiram que os ritmos e os espaços do exercício da ação educativa são aqueles que são decalcados dos ritmos e dos espaços da intervenção do Estado, encarado este como o garante de uma identidade nacional.

Esta conceção estadocêntrica da ação educativa e do importante papel que lhe era atribuído na preservação das identidades nacionais foi profundamente abalada com a crise económica do final dos anos 1970.

Num primeiro momento, as transformações do papel do Estado na gestão da escolarização foram conjunturais e não puseram em causa os mecanismos de macroregulação social que pautaram a intervenção do Estado-Educador. Diluíram-se algumas das preocupações relacionadas com a democratização do acesso à educação, bem como preocupações relacionadas com o papel

da escola na difusão e preservação de uma cultura universal e desinteressada, para se valorizar um ensino mais vocacionado para a produção de qualificações profissionais consideradas necessárias, tanto para o combate ao desemprego juvenil, como para o reajustamento dos desequilíbrios entre os fluxos de saída dos sistemas educativos e os fluxos de entrada no mercado de trabalho.

Esta escolarização da Ciência e da Tecnologia, justificada pelo seu valor económico e pela necessidade de melhorar a competitividade das empresas, apesar de simbolizar uma maior permeabilização do campo educativo às lógicas dos interesses privados das empresas, foi gerida pelo Estado-Educador que implementou as modalidades institucionais responsáveis por este processo de permeabilização.

O reconhecimento do carácter estrutural da crise económica e os seus efeitos na crise financeira do próprio Estado estiveram na origem de uma profunda crise do Estado-Educador e de transformações na estruturação da oferta e da procura de educação.

A procura, que se tinha estruturado no respeito por um otimismo, responsável por assegurar a relativa estabilização da escola e das suas normas de excelência, passou a ser uma procura desencantada, por via do reconhecimento de que a passagem pela escola já não constitui a antecâmara da integração no mundo do trabalho ou a possibilidade de acesso a um conjunto de “bens” simbólicos que garantiriam tanto a entrada na “adulterez”, como possibilidade de alcançar o sucesso social. Esta dissociação entre o sucesso educativo e o sucesso social, resultante do facto do primeiro não constituir um garante do segundo, foi responsável pela desagregação do ofício do aluno que deixou de ser aquele que está na escola, mas aquele que vai à escola. O ofício passou a ser regulado pela gestão da dissociação entre os interesses culturais privados e as exigências e os rituais da cultura escolar, isto é, como um ofício ocupado em compatibilizar o mundo da vida com um trabalho escolar, cujo sentido carece de uma recriação e de uma justificação permanentes.

Por sua vez, a estruturação da oferta foi profundamente afetada pela diluição do papel do Estado e das referências ao interesse público na definição das condições de cumprimento da escolarização.

Para além de se ter reforçado a influência do privado na definição dos conteúdos curriculares e na gestão dos espaços educativos, a década de 1980 foi ainda marcada por uma influência crescente de uma indústria do ensino, que, através dos instrumentos de trabalho difundidos, passou a desempenhar um importante papel na produção do ofício do professor, bem como na definição do ofício do aluno e do trabalho escolar.

A década de 1980 está ainda relacionada com a consolidação de uma definição de justiça educativa, sendo que o princípio da igualdade de oportunidade se esbateu perante uma retórica que valoriza, sobretudo, as alusões à eficácia, à qualidade, à diversificação e ao mercado.

Numa conjuntura em que, como realça Belle (1993, p. 11), “o Estado se tomou demasiado pequeno para decidir dos grandes problemas da vida e demasiado grande para resolver os pequenos problemas da vida”, a metáfora do mercado, como o único referente legítimo para a definição da questão educativa, tornou-se incontornável nos discursos que realçam a necessidade de se devolver a educação à sociedade civil e ainda naqueles que apelam para que a escola se permeabilize, simultaneamente, a problemáticas que transcendem as nacionalidades e os microcosmos construídos localmente, bem como nos que sustentam os argumentos em prol da crescente autonomização da escola relativamente à tutela estatal.

Ora, se esta retórica insinua um apelo ao reforço das relações entre a Escola e a Comunidade, a verdade é que, sendo tanto a Escola como a Comunidade definidas na aceitação do princípio do mercado, ambas devem a ser encaradas como uma agregação de interesses individuais, como uma agregação de individualidades estrategicamente mobilizadas e miticamente autodeterminadas, cujas motivações estratégicas são, potencialmente, satisfeitas por um sistema flexível e diversificado, para que a diferença possa ser gerida no interior de espaços administrativamente homogeneizados.

Paradigma da interpelação

A desestatização ou desburocratização da educação, a retórica da autonomia e da territorialização, a invocação para que a escola se sensibilize às diferenças para se insensibilizar às potencialidades transformantes que derivariam da troca de pontos de vista, não são, assim, incompatíveis com o reforço do papel do mercado na gestão da escolarização, nem são tão pouco inconciliáveis com as tendências que admitem ser a cidade industrial o modelo desejável do funcionamento da escola e a cidade mercantil o padrão regulador das relações entre a Escola e os interesses locais. Estes padrões não exprimem, no entanto, nem a única saída possível para a crise do Estado-Educador, nem o seu sentido desejável.

Nesta última parte, ocupar-me-ei da explicitação dos contornos de uma alternativa que possa contribuir para o reequacionamento das relações entre a Escola e a Comunidade.

Em primeiro lugar, esta alternativa subentende que estas relações são relações “contranatura”, já que, se a Escola se construiu na afirmação da universalidade dos saberes e a comunidade se reconhece na sua particularidade, estas relações deverão ser refletidas na aceitação de um paradigma da interpelação, cujas lógicas da exterioridade e da continuidade se subordinam às preocupações relacionadas com a gestão de uma conflitualidade que não anule, mas seja interpelante, das diferenças. O diálogo entre os saberes formais e informais não pode cuidar apenas com a eficácia cognitiva da ação da escola, nem pode ser apenas limitado a uma relação dialogante entre a Escola e a Família que melhore o clima de aprendizagem, mantendo intactos os fundamentos do currículo escolar.

O paradigma da interpelação subentende, por um lado, que se revalorizem as potencialidades formativas do conflito cognitivo e, por outro, que se admita que a comunidade está sempre presente na escola através dos alunos, razão pela qual as relações que se estabelecem com a comunidade derivam, prioritariamente, das relações pedagógicas e sociais que se estabelecem com os alunos. Esta perspetiva presume que a escola se possa pensar como uma cidade a construir, ou seja, que se pense não só como um espaço de formação de cidadão, mas principalmente como um espaço de exercício de uma cidadania não limitada à aprendizagem da disciplina e das regras, mas que institua uma cultura dos direitos e da participação democrática.

Esta alternativa supõe, ainda, a adoção de um pensamento reticular, que atribui uma atenção acrescida à gramática das formas de vida e à gestão das diferenças e, deste modo, insira, analiticamente, a escola numa rede de relações que a transcendem e que ela deve procurar qualificar, contribuindo para a sua diversificação, densificação e enriquecimento.

Sem abandonar as preocupações relacionadas com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, isto é, com a qualificação dos alunos, a Escola e os projetos educativos em que ela se envolve exigem ser encarados também como projetos de qualificação dos contextos de vida, de recriação de redes de sociabilidade e de solidariedade que o mercado tende a dissolver e que as conceções gestionárias da territorialização tendem a definir como uma unidade administrativa e geograficamente delimitada de gestão da escolarização.

É neste contexto que importa recriar as potencialidades transformantes do projeto. Por um lado, o projeto já não é pensado no respeito de uma lógica da planificação, que subentende que a ação educativa é sempre uma intervenção de alguém sobre outrem, mas passa a ser encarado como

um processo de recriação, tanto da escola como da comunidade. Não se trata, nesta perspectiva, de construir um projeto para a comunidade, mas de produzir tanto a Escola como a Comunidade no processo de produção do projeto.

Por outro lado, o projeto tende a desreferencializar-se da atividade cognitivo-instrumental para se assumir como uma atividade comunicacional, construída na gestão discursiva dos litígios, na reabilitação da conversação e dos discursos, e ocupando-se com a construção social e partilhada do sentido. Finalmente, as competências relacionadas nesta reabilitação do projeto situam-se mais no campo da ação sensata, mais no domínio da *bricolage*, do que no domínio dos saberes doutos. O projeto mobiliza mais os saberes construídos no regime noturno da profissão, na vivência dos dramas privados, do que as competências que, sendo objeto de uma formação explícita, tendem a incidir apenas no regime diurno da profissão e que, como atualmente nos apercebemos, também contribuem para a solidão profissional, para a desertificação das escolas e para que as práticas e os dramas profissionais apenas se possam exprimir silenciosamente.

O projeto educativo, neste paradigma da interpelação sustentado num pensamento reticular, constrói-se construindo um espaço direcionado para o desenvolvimento de uma intertextualidade, produzindo um espaço polifónico que se ocupa da invenção da cidadania e da construção do sentido da vida.

É um espaço e um tempo de invenção e de criação de uma cidade educativa, encarada como uma montagem compósita de pontos de vista e de justiças educativas que, não recorre tanto às competências detidas pelos “especialistas especialmente especializados”, mas a disposições mais simples, despreziosas ou “rústicas”. O projeto suporta-se, assim, no engenho do *bricoleur* que não se confunde com o saber sábio nem com a planificação detalhada; sustenta-se na construção de uma profissão solidária, alternativa à profissão solitária que continuamente instabiliza o equilíbrio profissional e pessoal dos educadores. Sustenta-se, finalmente, na procura de um acréscimo de equidade social que, como convém realçar, se situa no domínio da utopia, no domínio do civismo e da *polis*, na oposição ao reino da funcionalidade e da eficácia.

O projeto, assim pensado, encontra-se nos antípodas da universalidade dos saberes, isto é, situa a escola nos antípodas da escola, razão pela qual ele só é concebível se inscrever a escola num processo de desescolarização que a sensibilize para o desenvolvimento de uma política de animação comunitária, atenta à gramática das formas de vida e sensível às

sensibilidades que se constroem na diferença. As alternativas curriculares a construir neste domínio são, por isso, alternativas aos currículos alternativos que importa construir, reforçando uma autonomia da escola que se pensa na intensificação das suas dependências relativamente às circunstâncias locais e ao(s) mundo(s) da vida, sendo a escola encarada como uma instituição complexa e instável que adota a autorreflexão e o autoquestionamento como princípios estruturadores do seu estilo de vida.

CAPÍTULO 2

Políticas de educação prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana

INTRODUÇÃO

Uma das particularidades mais marcantes do contexto político português nos últimos trinta anos é o da existência de uma forte tensão entre a produção legal de políticas sociais que, em geral, se propõem cooperar para a promoção da democracia e dos direitos humanos, e a implementação de práticas políticas e sociais contraditórias com os princípios anunciados.

No campo educativo, esta tensão parece ter antecedentes de tal forma arreigados que ela esteve presente desde o processo de produção legal do moderno sistema educativo português.

Na realidade, se Portugal foi um dos primeiros países da Europa a decretar legalmente a escolaridade obrigatória, a verdade é que no início do século XX ele era também um dos países a apresentar taxas de analfabetismo mais elevadas. O regime republicano, apesar de ter sido particularmente profícuo na produção legislativa, visando promover uma cultura de escolarização, não foi capaz de garantir efeitos sociais e escolares relevantes.

O regime fascista, decorrente do golpe militar de 1928, não foi, obviamente, sensível ao desenvolvimento de políticas promotoras de uma cultura e de dinâmicas de escolarização. Pelo contrário, enaltecera-se as qualidades inatas do povo português para se justificar o desinvestimento público em educação. Procedeu-se, por isso, ao fecho das escolas de formação de professores, à diminuição do número de anos de escolaridade obrigatória e ao reconhecimento legal de que o exercício da atividade docente não carecia de qualquer formação específica.

No final da década de 1960, na sequência da entrada de Portugal na EFTA (Associação Europeia de Comércio Livre) e do exame do estado da educação realizado pela OCDE, foram adotadas medidas legislativas,

visando qualificar a população portuguesa, enquanto se procurava conservar o cunho elitista do Ensino Liceal. É o início de um período em que se assiste a uma “procura otimista de educação” (Grácio, 1986), acompanhada pelo desenvolvimento de uma “meritocracia mitigada” e que, não tendo assegurado a democratização do acesso à educação, conduziu a uma “dualização” do campo educativo que alargava a base de recrutamento da educação, preservando, ao mesmo tempo, o seu carácter elitista.

A Revolução de Abril de 1974 trouxe importantes transformações nas políticas educativas em Portugal e, principalmente, mudanças profundas nos tempos e nos espaços sociais responsáveis pela produção de políticas de educação. As mudanças mais relevantes do ponto de vista da promoção da democracia foram protagonizadas pelos movimentos populares, apesar de nem sempre encontrarem uma expressão político-legislativa congruente. Dir-se-ia que, neste contexto, o político se subordinou ao social e que se protagonizaram transformações profundas que, em grande parte, conduziram a uma diluição das fronteiras entre o escolar e o educativo, e entre este e o não-educativo, bem como a uma desagregação das categorias jurídicas que tinham permitido preservar e delimitar cada um destes espaços.

As políticas educativas desenvolvidas nos finais da década de 1970 ocuparam-se, fundamentalmente, da estabilização do sistema, numa lógica em que a contribuição da educação para a cidadania se pautava pela preocupação em assegurar a igualdade de oportunidades de acesso a um conjunto de “bens cognitivos” distribuídos por uma escola que, agora, procurava proteger-se de qualquer “contaminação” e interferência de protagonistas e instituições que não estivessem investidos juridicamente dos atributos necessários para pertencerem ao mundo escolar.

Os primeiros programas de discriminação positiva foram implementados durante a década de 1990, na sequência da integração de Portugal na Comunidade Europeia e da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Estes programas são contemporâneos do processo de desenvolvimento das Escolas Profissionais, de quem se esperava que pudessem ser capazes de garantir uma relação mais consistente entre a educação e o mercado de trabalho, e de promover a participação do “mundo empresarial” na estruturação de ofertas formativas mais flexíveis e diversificadas.

No projeto das escolas profissionais vão aparecer um conjunto de “operadores discursivos” que marcam, definitivamente, o posterior “discurso político em educação”. Refiro-me a referenciais discursivos que contemplam

desde a autonomia da escola, passando pelo projeto educativo, até ao parceriaado, à gestão flexível dos currículos ou à diversificação das ofertas de formação. Refiro-me também à importância que se começou a atribuir à relação escola/desenvolvimento económico em detrimento da relação escola/democracia. A ênfase na relação escola/desenvolvimento económico serviu de mote para a implementação de medidas, visando uma diversificação de uma oferta educativa mais congruente com as anunciadas “necessidades do mercado de trabalho” e os supostos “interesses e necessidades dos alunos”.

Não sendo ainda completamente tributária desta matriz discursiva, a primeira geração de programas de discriminação positiva procurou, fundamentalmente, assegurar condições que possibilitassem “compensar” *handicaps* económicos e culturais, e não deixou de recorrer a alguns destes operadores discursivos.

A importância analítica que, neste texto, atribuo à criação, desenvolvimento, suspensão e posterior relançamento dos TEIP deriva do facto de, neste processo, se terem “concentrado” os diferentes elementos contemplados por esta “nova matriz discursiva”. Eles não só são revalorizados como se associam a um reconhecimento da importância do “local” e do “território”, considerados como os espaços mais pertinentes para a formulação de respostas a “problemas educativos” e cuja definição foi marcada por uma forte ambiguidade. Os TEIP constituem, por isso, um “analisador” particularmente rico, quer do ponto de vista da emergência de novas “justiças educativas”, quer por via das ambivalências das anunciadas políticas de promoção da igualdade de oportunidades, quer ainda do lado das dinâmicas e dos sentidos dos processos de reorganização dos sectores da administração pública no campo da educação.

A sua análise será antecedida de uma caracterização breve dos processos políticos e sociais que, até à década de 1980, tinham configurado a definição dos problemas educativos por referência à sua contribuição para a democracia.

Numa segunda parte deste meu texto, debruçar-me-ei sobre as decisões políticas que tenderam a dissociar a educação da democracia e a associá-la ao desenvolvimento económico e à modernização do país. A “matriz discursiva” e organizacional dos TEIP foi, em grande parte, produzida neste contexto e “importada” para o domínio do cumprimento da escolaridade obrigatória.

A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS E O PROCESSO DE PRODUÇÃO POLÍTICA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRATIZANTE

No início da década de 1970, mais de um quarto da população portuguesa com mais de 15 anos era analfabeta; cerca de metade dos alunos não concluía a escolaridade obrigatória de 6 anos e apenas 30% frequentava o Ensino Secundário (ESEC); e a educação de infância não estava garantida para 90% das crianças com idade compreendida entre os 3 e os 6 anos. Para além disso, o Sistema Educativo Português encontrava-se organizado em torno de uma ideologia autoritária e fascista que condicionava os conteúdos e os modos de transmissão dos saberes escolares, bem como a organização e gestão de todo o sistema.

Neste contexto, os desafios protagonizados pela Revolução de 25 de Abril de 1974, no processo de democratização da educação, não incidiram apenas na criação das condições institucionais e materiais necessárias à democratização do acesso à escola. O que estava em causa, antes do mais, era a refundação de um sistema educativo capaz de se envolver explicitamente na promoção e aprofundamento da democracia.

Tendo sido, sobretudo, implementadas por um forte movimento social, que transcendeu a intervenção do poder político instituído, as mudanças produzidas no campo educativo desencadearam dinâmicas em que a problemática da democratização do acesso à escola se articulou com a democratização da escola e com o envolvimento desta na construção de uma sociedade democrática, participativa e fortemente comprometida no combate às desigualdades e injustiças sociais.

Este envolvimento comunitário na educação constitui talvez a dimensão mais relevante das transformações do campo educativo neste período e das profundas mudanças estruturais efetuadas.

Para além de alterações radicais nos conteúdos dos saberes escolares, desenvolveram-se novos modos de gestão do sistema educativo, redefiniram-se os intervenientes a quem se reconhecia a legitimidade para intervirem na escola, e, principalmente, produziram-se mudanças radicais nas modalidades acionadas para se definir a justiça escolar. Dentre essas mudanças importa realçar as seguintes pelo seu significado.

1) Alterações introduzidas ao nível do ensino primário: adoção do regime de fases, com o conseqüente alargamento para dois anos do período previsto para se avaliar a possibilidade da progressão dos alunos; valorização das atividades expressivas no currículo escolar; desenvolvimento da formação contínua de professores e mudanças radicais na sua formação inicial.

2) Desenvolvimento da gestão democrática nas escolas; esta passa a ser assegurada por um Conselho Diretivo eleito e que integra representantes dos professores, alunos e funcionários.

3) A unificação do ESEC, no reconhecimento de que a existência de duas vias – Liceal e Técnica – constituía um fator de discriminação social.

4) O reforço das relações escola-comunidade, com uma dinâmica em que a área de Educação Cívica e Politécnica desempenhou um importante papel simbólico, já que, como assinala Stoer (1986), “conhecer a comunidade” e “intervir ativamente na comunidade” eram ideias que, articuladas, contribuíram para “a libertação da iniciativa e da palavra, o incentivo à ação concertada de pessoas e de grupos, a vontade de assumir responsabilidades individuais e comunitárias, a valorização da ética socialista do trabalho” (Grácio, 1977, citado por Stoer, 1986, pp. 194–195).

Para além das mudanças de carácter institucional, o que vai marcar o campo educativo em Portugal neste período é o forte envolvimento popular na vida das escolas e o desenvolvimento de dinâmicas ocupadas em promover uma articulação densa entre o processo de democratização do acesso e da vida escolar e as transformações das relações sociais no sentido da sua democratização radical.

Em trabalho publicado a propósito das ideologias educativas dominantes em Portugal depois da Revolução dos Cravos (Correia, 2000), acentuei a ideia de que a justiça educativa, neste período, assentou numa definição política da educação integrada num processo de reconciliação entre o político e o social, e por um forte envolvimento da escola na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática. Tratou-se de uma justiça educativa democratizante, de uma justiça em que a escola não se define apenas como um dispositivo social de formação de futuros cidadãos democratas, mas é encarada como um espaço social de vivência da democracia participativa que, pelas relações que estabelece com os contextos sociais, participa num processo de transformação recíproca.

A gestão democrática da escola foi, assim, inseparável da promoção de dinâmicas que estimulavam a sua interferência na vida das comunidades. Toda a educação, neste contexto, foi prioritária, na medida em que ela se estruturou por princípios e formas institucionais preocupadas com o combate às injustiças e desigualdades sociais. A educação não foi, por isso, apenas um instrumento de democratização, mas afirmou-se como um dispositivo político, enfatizando a ideia de que a contribuição da escola para a construção de uma sociedade democrática fortemente participada seria inseparável da produção da democracia no interior do próprio espaço escolar.

Como tive a oportunidade de referir nesse trabalho, a

ênfase na escola como uma cidade a construir em dinâmicas sustentadas numa ação social emancipatória é congruente com o reconhecimento de que a comunidade, encarada como espaço de convivialidade onde se desenvolvem relações sociais densas e intensas, constitui um dos referenciais reguladores de uma ação educativa transformante e promotora de uma cultura dos direitos. Nesta perspetiva, a problemática da governabilidade do sistema é inseparável da problemática da governabilidade da escola, devendo ambas ser equacionadas em torno de uma flexibilidade organizacional indispensável para que a contribuição da educação para a coesão social possa ser pensada no registo da reconstrução do social. Compreende-se, assim, a importância atribuída aos intervenientes educativos “exteriores” ao campo escolar. (Correia, 2000, p. 29)

Apesar de nem todas as medidas adotadas terem alcançado os efeitos desejáveis do ponto de vista da promoção da democracia e do combate à desigualdade social, a verdade é que elas configuram um quadro geral de promoção de uma definição de uma política da educação que a inscreve num processo de transformação mútua da escola e da sociedade.

No final dos anos 1970 e ainda na década de 1980, as políticas educativas preocuparam-se fundamentalmente em “normalizar” o sistema, recen-trando-o no Estado e integrando-o num movimento geral de estabilização das instituições da democracia representativa. Pretendeu-se, por isso, diluir as dinâmicas promotoras do envolvimento da educação na construção da cidade democrática, para se valorizarem apenas as que encaram o mandato da educação na lógica da sua contribuição para o acesso formalmente igualitário às instituições democráticas.

A “normalização” da educação conduziu, com efeito, à adoção de um conjunto de medidas visando repor o “normal” funcionamento das estruturas de gestão do sistema escolar, preservando-o da contaminação de dinâmicas não-escolares. Simultaneamente, procurou-se assegurar a neutralidade axiológica dos saberes escolares. Como realçou Stoer (1982, p. 83), “o ensino visto em termos de desenvolvimento nacional acabou por representar um regresso à dualidade crescimento económico/ igualdade de oportunidades de educação, própria do início dos anos 70 (limitada agora, ao direito ao ensino e à igualdade em termos de acesso)”.

Na análise proposta por este autor, o processo de normalização “foi impulsionado por um desejo de substituir a política pelo planeamento ocorrido ao longo de todo o sistema de ensino” (Stoer, 1982, p. 82). Esta lógica materializou-se na implementação de medidas tendentes a fazer coincidir as qualidades dos seres educativos com aquelas que lhes eram juridicamente

atribuídas e, conseqüentemente, por uma delimitação dos "locais em que se poderia fazer ensino, do que resultou que muitas iniciativas populares sob a forma de vários tipos de escolaridade, por vezes em novos ambientes, especialmente nos domínios da educação infantil ou formas de ensino corporativo, morreram" (p. 82).

Não vou agora aqui caracterizar em pormenor as medidas implementadas neste contexto. Importa-me, isso sim, realçar que tais medidas inauguraram uma outra justiça educativa, já não preocupada com a contribuição da educação para a construção política da cidade democrática, mas antes com a implementação de uma democracia preocupada em assegurar uma igualdade formal das oportunidades perante a lei. Institucionalizou-se, por isso, uma definição jurídica da educação, alternativa à definição política e social produzida no período anterior. A relação educação/ democracia transferiu-se do campo da produção de relações sociais democráticas para o domínio do acesso igualitário e normalizado às instituições públicas.

O realce que se atribui à definição jurídica da educação e à defesa de uma cultura cívica e axiologicamente neutra associa-se a uma defesa intransigente do respeito formal pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, encarados como bens universais respeitadores da sua neutralidade axiológica, constituindo o Estado Democrático, enquanto representante legítimo do interesse público, a instância que assegura a regulação dos sistemas educativos. Entende-se, por isso, que a problemática da governabilidade da educação se tenha reduzido à problemática da governabilidade do sistema educativo e que esta seja sempre pensada em torno da necessidade de integrar a escola num espaço homogéneo, cuja gestão seria assegurada pela intervenção centralizada do Estado.

Dir-se-ia, portanto, que, se a ideologia democratizante define a problemática da democracia em torno da problemática da transformação e da construção do social, a ideologia democrática pensa-a em torno da problemática da integração do social numa ordem jurídica democraticamente constituída.

AS POLÍTICAS DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA DOS ANOS 1980 À PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 1990

As medidas de discriminação positiva implementadas durante os anos 1980 e segunda metade da década de 1990 inserem-se num contexto de

profunda mudança do Sistema Educativo Português, resultantes, em parte, do Exame da Política Educativa de Portugal realizado pela OCDE em 1984 e pela publicação da LBSE.

Estas transformações saldaram-se pela emergência de novos modos de definição da justiça educativa e, conseqüentemente, pelo reconhecimento da legitimidade da intervenção de novos protagonistas, pressupondo uma redefinição do papel do Estado na educação.

A redefinição das prioridades a atribuir às políticas educativas, resultaram de um exame da OCDE que, nas suas conclusões, destacava:

- 1) A necessidade de dar prioridade absoluta à formação vocacional na educação.
- 2) A necessidade de promover o ensino prático ("quase inexistente") em Portugal.
- 3) A necessidade de a formação prática dos estudantes começar antes do 10.º ano de escolaridade.

Este exame realça, "por um lado, os desadequados conhecimentos, qualificações e atitudes transmitidos pelo Sistema de Ensino e, por outro, as ligações insuficientemente fortes e diretas com as necessidades da economia" (Stoer et al., 1990, p. 24).

A importância atribuída ao binómio educação/modernização do sistema educativo e produtivo em detrimento do binómio educação/democracia exprimiu-se, a nível curricular, pelo fortalecimento de uma educação científica e tecnológica, legitimada pela sua eventual eficácia na criação de oportunidades de emprego e no crescimento da economia, o que constituiu o "pano de fundo" em torno do qual se cristalizou um dualismo educativo na escolaridade pós-obrigatória, através da institucionalização e desenvolvimento do ensino profissional. Como já acentuei, a institucionalização do ensino profissional, em particular, desempenhou um importante papel simbólico na estruturação de uma nova gramática educativa que tendeu a alargar-se a todo o sistema.

Ora, se as tendências são comuns aos sistemas educativos da Comunidade Europeia, a verdade é que, em Portugal, pela sua condição de país semiperiférico, elas foram acompanhadas por um reforço do trabalho específico de legitimação. Como realçam Stoer, Stolerof e Correia (1990, p. 33), "as preocupações de legitimação aumentam na semiperiferia devido a um processo de acumulação condicionado e ao acrescido papel do Estado no desenvolvimento económico". Como argumenta Fritzell (1987, p. 25),

uma concentração da questão da eficácia através de fortes relações de autoridade na procura de qualificações técnicas direcionadas para o trabalho (...) pode ameaçar a função de legitimidade, revelando a essência,

até aí latente, do valor da mercadoria e, como tal, suscitando crises políticas e normativas.

Compreende-se, por isso, que a justiça educativa, implícita no discurso da modernização, se tivesse estruturado em torno de duas temáticas, uma delas estruturadora do discurso democratizante e do discurso democrático. Do discurso democratizante reteve-se a ideia de assegurar a permeabilização da educação aos contextos locais, pensada agora em torno da necessidade de assegurar uma diversificação da oferta de educação, fazendo intervir e responsabilizando o mundo empresarial na organização de ofertas locais de formação. Esta diversificação, por sua vez, contribuiria, assim, para a (criação da) ilusão de que o sistema de formação, em geral, e o sistema educativo, em particular, seriam capazes de assegurar a promoção individual dos seus utentes, a democratização do acesso, e, por outro, a ilusão de que esta promoção só será possível com o contributo da chamada “sociedade civil”, que se confunde, em geral, com o “mundo empresarial” (Correia et al., 1993, p. 27).

A problemática da igualdade de oportunidades, que no discurso da democratização está associada à intervenção centrada no Estado como garante do acesso igualitário aos saberes universais transmitidos pela escola, dissocia-se agora da problemática da democratização do ensino para se estruturar em torno de uma ideologia vagamente inatista, que invoca o respeito pelos interesses e vocações individuais dos “clientes” do sistema educativo e legitima uma flexibilização externa do sistema para assegurar uma diversificação da oferta educativa como garante uma repartição eficiente dos indivíduos no interior do sistema. (Correia et al., 1993, p. 27)

A institucionalização do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (doravante PIPSE) insere-se neste processo de legitimação compensatória do Estado e de desinstrumentalização simbólica de uma política educativa, tendencialmente subordinada a uma instrumentalização das chamadas necessidades do mercado de trabalho.

Num contexto de desestruturação das relações Escola/Trabalho que, nos “trinta gloriosos anos”, se tinham pautado por uma estabilidade que sustentou o que Grácio (1986) designou de *procura otimista da educação* – e que Canário (2005) considera estar na base da escola das certezas –, o PIPSE procurava, fundamentalmente, igualizar as condições da procura da escola, considerada como condição para o prolongamento da escolarização institucionalizada pela LBSE.

Aprovado nos finais do ano de 1987 e implementado um ano depois, o PIPSE tinha como objetivo central o combate ao insucesso escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico e propunha-se intervir nos meios socioculturais mais

desfavorecidos. Realce-se que o núcleo central da sua intervenção compensatória incidia sobre as condições materiais do cumprimento da escolarização: ao nível da alimentação, dos transportes (...), do material escolar (...), da ocupação dos tempos livres e da generalização progressiva da educação especial. Com o propósito de criar as condições que pudessem garantir a total escolarização deste nível de ensino, elegeram-se nove componentes de ação: “os cuidados sanitários, a ajuda pedagógico-didática e psico-socio-educativa à escola, a educação especial, o suplemento alimentar, a ajuda às famílias, a ocupação dos tempos livres e o desporto escolar, a iniciação profissional ou pré-profissional, o material escolar, a criação de uma rede escolar de transportes”, considerados como uma resposta integrada e facilitadora do desenvolvimento integral da criança (Coordenação Nacional do PIPSE, 1991).

Apesar de ter contribuído para a introdução no discurso político oficial da definição social do problema a resolver, dissociando-o, em parte, das qualidades pessoais das suas principais vítimas, a verdade é que o insucesso escolar não é encarado como um problema que supõe uma intervenção estruturada na Escola, razão pela qual ele se centrou mais nos aspetos técnicos e didáticos do que nos aspetos estruturais.

A avaliação que foi feita do PIPSE apresenta perspetivas contraditórias entre si. Elas parecem, no entanto, como assinala Afonso (1997), convergir para a ideia de que, apesar do programa ter desencadeado pontualmente

inovações concretas levadas a efeito por professores que aderiram ao projeto e que tiveram o apoio local de equipas de intervenção empenhadas e motivadas, não cumpriu grande parte das promessas e objetivos que se tinha proposto. Não conseguiu, nomeadamente, inverter significativamente as tendências relativas ao insucesso e abandono escolares, nem deixou estruturas capazes de garantir a continuidade das políticas que se haviam mostrado adequadas, ou as pedagogias e experiências que estavam a dar resultados positivos. (pp. 147–148)

São apresentadas várias explicações para este fracasso do programa. No documento que faz a avaliação “oficial” do projeto referem-se “a sua ingenuidade ou crença manifesta, mas exagerada, na bondade apregoada do programa (...), a sua natureza socorrista [que] não teve qualquer base nem científica nem política” (Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1992, pp. 17–18). Alguns autores, como Sarmiento (1994, citado por Afonso, 1997, p. 148) sublinham que o

PIPSE, sendo porventura a mais recente medida globalizadora da política reformadora do Ensino Primário, tão pouco pode ser considerado como mais do que uma atualização conjuntural de medidas de educação compensatória, há muito adotadas noutros países, e igualmente abandonadas

pouco depois, dada a sua incapacidade para lidar com a natureza dos processos sociais, organizacionais e pedagógicos que constroem o sucesso e o insucesso escolar.

Não tendo garantido resultados escolares particularmente relevantes, o PIPSE desempenhou, no entanto, um assinalável papel simbólico na “revolução semântica” que, neste contexto, se produziu na formulação das políticas educativas em Portugal. Por um lado, este programa associou, explicitamente, o usufruto do direito universal à escola obrigatória ao aparecimento de modalidades precoces de escolarização, permeáveis a razões instrumentais oriundas do mercado de trabalho (importância atribuída à profissionalização e pré-profissionalização), articulando-a com os princípios da educação compensatória. Por outro lado, ele dotou-se de estruturas de intervenção congruentes com uma crítica à intervenção homogeneizante do Estado, para desenvolver uma estrutura de parceria que, embora se cinja à coordenação local dos serviços desconcentrados do Estado, envolve várias instâncias ministeriais, não se delimitando, portanto, exclusivamente ao Ministério da Educação. Apesar de não ser tributário do princípio neoliberal que afirma que “melhor Estado seria menos Estado”, a verdade é que ele faz depender a eficácia social do Estado da sua descentralização, da sua flexibilização e da permeabilização a circunstâncias locais.

O programa da *Educação para Todos – Acesso com Sucesso* (doravante PEPT) é lançado em 1991, na sequência das recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” e da Conferência de Ministros da OCDE. O seu objetivo era o de assegurar, até ao ano 2000, o cumprimento com sucesso dos 9 anos de escolaridade e o acesso aos 12 anos de escolaridade. Tal como o PIPSE, este programa prevê a possibilidade do cumprimento da escolaridade obrigatória através de uma via profissionalizante que se encontraria legitimada pela ênfase atribuída à individualização do processo educativo.

As novidades introduzidas por este programa não incidem, portanto, sobre os seus objetivos, mas sobre as modalidades organizacionais e simbólicas definidas para o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista simbólico, ele foi, com efeito, antecipadamente acompanhado por uma forte campanha junto dos media, visando mobilizar a opinião pública para o valor da escolaridade obrigatória e para os custos da não escolarização, e (deste modo) desenvolver uma cultura da escolaridade prolongada e qualificante. Procurou-se restabelecer a relação escolarização/mobilidade social ascendente, num contexto em que se acentuavam os sinais de desagregação da “procura otimista da educação” (Grácio,

1986) e se acentuavam as tendências para aparecimento de uma procura desencantada da educação.

De um ponto de vista organizacional, o PEPT procurou aprofundar uma autonomia das escolas, admitindo a possibilidade de elas adotarem componentes curriculares de âmbito “regional e local”, sendo que esta autonomização das escolas foi dependente do reforço do papel do Estado avaliador, patente, por exemplo, na criação de um “Observatório da Qualidade das Escolas” e na utilização generalizada de grelhas de avaliação concebidas, exclusivamente, pelos responsáveis nacionais do projeto.

Do ponto de vista da formulação das políticas educativas, o PEPT retoma, alarga e aprofunda algumas das tendências do PIPSE. Retoma e aprofunda a tendência para associar o cumprimento e o alargamento da escolaridade à produção de qualificações profissionais (Correia, 1994) e amplifica a transformação do papel do Estado, que agora se propõe contribuir para a diversificação e valorização das “estruturas de oferta de formação, de modo a poder corresponder às exigências de uma tecnologia e de um mercado de emprego em rápida mutação” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 de 16 de Maio).

Como sublinha Afonso (1997, p. 150), este programa “integra-se, assim, indiretamente, no contexto de uma série de medidas que visam a chamada valorização dos recursos humanos do país – medidas essas estabelecidas e legitimadas, uma vez mais, por referência a orientações de agências internacionais e a exigências supranacionais, embora interpretadas a nível nacional” e que a serem respeitadas impõem uma atenção acrescida ao processo de legitimação compensatória, ocupado em assegurar que essas medidas não se incompatibilizam com o respeito do princípio da igualdade de oportunidades.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA NA VIRAGEM DO SÉCULO

As ambiguidades da produção legislativa da primeira geração dos TEIP

Os TEIP, criados em 1996, constituíram a medida mais emblemática da política educativa do primeiro Governo Socialista no domínio da escolaridade obrigatória. Tal medida simbolizou, de algum modo, a “paixão pela educação” anunciada pelo Primeiro-Ministro António Guterres.

No seu lançamento, os TEIP foram acolhidos com algum entusiasmo no campo educativo, tanto junto dos militantes pedagógicos, como por alguns investigadores em Ciências da Educação.

Alguns deles, como Bettencourt e Sousa (2000), embora reconhecendo que, no campo educativo em Portugal, já tinham sido produzidos um conjunto de projetos pontuais de “discriminação positiva”, realçam também “a necessidade de criar meios e apoios para combater as desigualdades, bem como a importância da ligação da escola à comunidade e da criação de parcerias” (p. 15). Eles admitem, todavia, que os TEIP são o projeto mais ambicioso neste domínio, na medida em que assumem mais explicitamente “uma filosofia de educação para todos, através do anúncio da criação de formas de articulação entre os ciclos do ensino básico e de apoio à integração educativa e à construção dos percursos escolares dos alunos” (p. 17).

Trata-se de uma perspetiva partilhada por M. Fernandes e Gonçalves (2000) que consideram que os TEIP anunciam, num outro modelo de discriminação positiva, um modelo “da territorialização das políticas educativas, que se baseia na valorização do local e das dinâmicas que nele se produzem, modelo que se tem revelado mais eficaz na resolução de problemas educativos do que o da tomada de decisões de forma centralizada e não participada” (p. 9).

Para outros autores, a importância dos TEIP deriva do facto de eles constituírem a expressão de uma “renovada preocupação social, específica de uma nova orientação política resultante da mudança do Governo conservador para um outro que enfatiza as políticas sociais” (Sarmiento et al., 1999, p. 6) e de eles atribuírem uma “enorme acuidade à questão do contributo da educação para a (des)igualdade social”. Estes autores não deixam, no entanto, de destacar a sua eventual integração num processo de filiação das políticas educativas portuguesas a tendências europeias que “se ocupam mais da gestão dos efeitos nefastos da crise social no contexto escolar, do que da criação de condições promotoras da igualdade social sendo, por isso, uma expressão do processo de globalização e de “europeização” educativa numa das suas configurações institucionais” (p. 6).

É igualmente esta a perspetiva de Stoer e Rodrigues (1988), que, apesar de admitirem que este programa se pode enquadrar no desenvolvimento das chamadas políticas sociais de nova geração, potenciadoras de modalidades de ação coletiva mais contextualizadas e participadas, alertam para o facto de estas políticas sociais poderem também inscrever-se em dinâmicas estruturadas em torno de “princípios próximos (...) da

desresponsabilização social e da acentuação da responsabilidade individual" (p. 180).

Depois de salientar que o "parceria socioeducativo", preconizado pelos TEIP, constitui o modelo dominante na Europa, fazendo parte de uma "nova tecnologia social", de "uma nova forma de vigilância (...) para assegurar que os efeitos da fragmentação do mercado, associados com o processo de desregulação, não ameacem o funcionamento 'normal' do sistema" (p. 173), Stoer e Rodrigues (1988) acentuam, ainda, que, no contexto português, a legitimação das práticas do parceria pode contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas alternativas. Mencionam as dinâmicas que possam promover as alternativas sociais protagonizadas pelo "desenvolvimento local" e sustentadas em redes informais de solidariedade (parcerias locais, informais e não contratualizadas) e que, num contexto português com uma forte "tradição de Estado Social incompleto" (p. 176), sempre contou com a intervenção de outros agentes sociais "designadamente no âmbito da benevolência e filantropia para compor a provisão social" (p. 177).

Tendo também em conta as potencialidades e ambiguidades dos TEIP na produção de dinâmicas socioeducativas localizadas e, portanto, as suas potencialidades na dinamização da "territorialização" da ação educativa, Barbieri (2004) associa estas potencialidades à revalorização simultânea da ideia de parceria, da figura do projeto educativo e do aprofundamento da autonomia das escolas. Na opinião desta autora, a noção de projeto socioeducativo é uma noção polissêmica e marcada por uma forte ambiguidade, tal como a noção de autonomia da escola. Ambas podem, com efeito, inserir-se num contexto político marcadamente neoliberal que promove "uma forte competição entre as escolas (e a valorização do mercado como princípio) de regulação do próprio Sistema Educativo" (p. 55), ou podem, pelo contrário, inserir-se na promoção da escola pública associada "à ideia de uma maior participação da comunidade local (...) [que] concretiza uma educação assente em princípios de solidariedade social" (p. 56). Neste último caso, procura-se estimular uma autonomia partilhada e contextualizada, diversificando as dependências de forma a adequar os estabelecimentos de ensino às "características locais, particulares e específicas contribuindo para criar condições de promover tanto a justiça social como a democratização das instituições" (p. 57) numa lógica que, como assinala Barroso (1997, p. 38), "não põe em causa o papel do Estado, mas transforma-o".

O relativo entusiasmo que a comunidade científica das Ciências da Educação mostrou relativamente aos TEIP foi, de alguma maneira, matizado

pelo reconhecimento de que os TEIP reatualizam um conjunto de ambiguidades, protagonizando um conjunto de desafios, sem que, no processo da sua conceção, se possa determinar claramente o sentido a privilegiar na gestão destes desafios. Refiro-me aos desafios que se colocam ao nível da promoção da solidariedade e da justiça social e mesmo aqueles que se colocam no domínio da promoção de uma justiça organizacional, bem como os que incidem sobre o desenvolvimento local.

Enquanto dispositivo de promoção da solidariedade e da justiça social, os TEIP estabelecem uma relação tensa entre uma lógica da democratização e da igualdade, e uma lógica da institucionalização de um mercado das oportunidades educativas, indutora de novas formas de promoção de uma meritocracia mais mitigada.

Ao nível organizacional, eles protagonizam uma tensão entre o desenvolvimento do associativismo entre escolas democraticamente estruturadas e permeáveis aos contextos locais, enquanto anunciam novas formas de controlo estatal sobre a educação, e formas mais remotas de exercício deste controlo (Lima & Afonso, 2002).

Finalmente, no plano da promoção do desenvolvimento local, adquire particular relevância a possibilidade de se ativar um processo de territorialização apoiado na recriação de dinâmicas informais promotoras de envolvimentos sociais, inseridos num processo de construção emancipatória do local, alternativo às tendências para uma definição do local como o espaço mais adequado para se proceder à “delimitação” e periferização das contradições do sistema e da escola capitalistas.

A legislação que cria os TEIP faz, na realidade, menção a estes desafios sem que seja clarificado, no entanto, o sentido da dinâmica que se pretende privilegiar (Despacho nº 147-B/ME/96).

Importa agora refletir sobre as dinâmicas que são valorizadas na regulamentação dos TEIP e nas indicações fornecidas pelo Estado sobre os modos legítimos de se pensar estes desafios. Farei tal reflexão em três pontos que remetem para problemáticas específicas.

1) Da igualdade de oportunidades à diversificação da oferta formativa.

O documento legal que cria os TEIP afirma o propósito de “promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico”, dando uma especial atenção às “crianças e (aos) jovens que hoje se encontram em situação de risco de exclusão social e escolar”. A delimitação territorial do tratamento diferenciado destas crianças apoia-se no reconhecimento de que “em áreas social e economicamente carenciadas

ou integradas em processos de transformação socioeconómica, o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, sendo igualmente constatável em zonas com um número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes”.

Ora, a regulamentação posteriormente produzida refere que esta “igualdade de oportunidades” não se assegura apenas através de uma diferenciação pedagógica no interior de percursos formativos equivalentes, mas desenvolvendo uma diversificação das ofertas formativas que subliminarmente institucionalizam vias diferenciadas e socialmente hierarquizadas para o cumprimento desta escolaridade obrigatória. A obrigatoriedade de integrar nos TEIP ofertas formativas recorrendo a “currículos alternativos que (...) tomem em consideração as características da população escolar” constitui, talvez, a consagração legal desta dualização.

Por efeito da legislação, os TEIP tenderam a envolver-se num processo de estigmatização “interna” e “externa”. Internamente, estamos perante uma estigmatização dos alunos para quem se dirigem os “currículos alternativos” que, por não possuírem as qualidades necessárias ao cumprimento de uma escolaridade “normal” no interior do território, tendem a ser agrupados em espaços pedagógicos homogêneos e socialmente discriminatórios. Por outro lado, os TEIP tendem a discriminar globalmente as populações escolares que os habitam por lhes atribuir qualidades que obrigatoriamente lhes impõem a adoção de vias de ensino “extraordinárias”. A “igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso” parece, portanto, ter legalmente institucionalizado uma hierarquização social das oportunidades de acesso e de sucesso de forma a reduzir a heterogeneidade no interior do sistema e, deste modo, facilitar a sua gestão.

2) Da autonomia das escolas à hierarquização da sua organização em rede

Para além de se reclamar de uma justiça educativa preocupada com a igualdade de oportunidades, a legislação que cria os TEIP parece ser também tributária de uma justiça organizacional que valoriza as potencialidades da autonomia da escola, da sua organização em rede e da sua permeabilização às circunstâncias locais. Esta legislação reconhece, com efeito, que a rede escolar carece de “uma reorganização e adaptação às necessidades das crianças e dos jovens que frequentam nove anos de escolaridade obrigatória” e defende que esta reorganização deve viabilizar “uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo”.

Os TEIP constituíram, por isso, um espaço de experimentação de um processo de reordenamento da rede escolar em que ajustariam “as condições espaciais da oferta educativa aos projetos das comunidades, integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a Educação de Adultos, a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de ação social e saúde”. Seriam, então, pensados como um espaço não hierarquizado de relações entre estruturas e protagonistas educativos que não intervêm apenas no espaço escolar. A sua organização reticular estimularia, por outro lado, a articulação entre formas heterogêneas e, eventualmente, complementares de produzir a ação educativa.

Ora, a legislação que, entretanto, foi explicitada para regulamentar esta dinâmica organizacional parece ser tributária de uma perspetiva contrária àquela defendida. Em primeiro lugar, esta legislação tende a centralizar o processo de gestão do território nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos, já que se prevê, explicitamente, que a “gestão administrativa e financeira do projeto será apoiada pelos serviços administrativos de uma das escolas básicas integradas ou escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos” que, por esta via, tende a ser implicitamente considerada como a escola-sede do projeto. Por outro lado, o despacho governamental que define a composição de órgão de coordenação pedagógica do território, apesar de deixar alguma autonomia às escolas participantes, determina que, nesta composição, deve ser salvaguardada a participação dos representantes do universo escolar e reduz a articulação com a comunidade local e com a Educação de Adultos à indicação genérica de que as escolas “fomentarão a criação e o reforço das associações de pais e encarregados de educação”.

Ou seja, estes normativos legais tendem a centralizar a gestão dos TEIP, a reduzi-los ao universo escolar e a definir a pertinência da participação de outros intervenientes, tendo por referência não as suas dinâmicas específicas, mas a possibilidade de eles poderem ser encarados como recursos escolares envolvidos pelas escolas.

3) Da construção emancipatória do local à utilização eficiente dos recursos locais

Neste domínio, a ambiguidade do processo de institucionalização e o desenvolvimento dos TEIP é, particularmente, patente. Por um lado, a legislação que cria os TEIP, apesar de salientar as potencialidades da flexibilidade organizacional como instrumento promotor de uma “noção global de educação” não deixa, no entanto, de realçar que estas potencialidades

devem permitir uma “mais eficiente gestão de recursos”, o que não “deixaria de favorecer a dinâmica de associação de escolas e de projetos” (Despacho n.º 147-B/ME/96). A dinâmica e o associativismo das escolas, a gestão proximal da educação seriam, portanto, um subproduto legitimado quase exclusivamente por critérios de eficácia na utilização de recursos comuns.

Mas a ambivalência manifesta-se ainda quando se tem em conta a lógica privilegiada para a delimitação dos territórios e as “qualidades” atribuídas para lhes poder ser concedido o estatuto de intervenção prioritária que, supostamente, legitimaria um tratamento diferenciado e de discriminação positiva.

Podemos, com efeito, admitir que a referência ao local e à territorialização não é inequívoca. Esta referência situa-se sempre numa tensão potencial entre uma definição do local, em que este é delimitado de cima para baixo, como um espaço delimitado pelo Estado para desenvolver uma ação mais eficaz em zonas consideradas difíceis; e uma outra definição mais autogestionária em que o local se produz num processo de mobilização social de atores que se envolvem, coletivamente, na produção de um projeto.

No caso dos TEIP, parece dominar a primeira definição, na medida em que, como realçam Canário, Alves e Rolo (2000, p. 146), eles foram, em larga medida, “definidos nas instâncias administrativas centrais e regionais à revelia dos estabelecimentos de ensino que, no terreno, ignoravam estarem a ser associados nos gabinetes administrativos”.

Por outro lado, e como já sugeri, as políticas de discriminação positiva, inseridas na lógica da educação compensatória, tenderam a acentuar uma definição deficitária dos territórios de intervenção prioritária. Na verdade, esta lógica parece mais ocupada em identificar aquilo que os territórios não têm, os seus défices, do que em reconhecer e promover dinâmicas que potenciem aquilo que eles têm, de forma a garantir resultados mais democráticos no campo da educação.

Ora, as medidas de discriminação positiva definidas legalmente para os TEIP parecem ser mais tributárias da primeira do que da segunda definição. Preferencialmente, elas incidem sobre a possibilidade de se reduzir o número de alunos por turma – de 15 a 20 para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, e entre 20 e 25 para o 3.º ciclo – se bem que esta possibilidade seja condicionada pela capacidade das escolas atribuírem um crédito global de horas. Neste caso, as escolas delegam na DRG a possibilidade de procederem à colocação de professores para a realização de atividades de

complemento curriculares e, de acordo com esta definição deficitária do território e daqueles que o habitam, determina que elas serão “obrigatoriamente abrangidas pela rede de serviços de Psicologia e Orientação e constituirão a área de cobertura prioritária por parte das Equipas de Educação Especial”.

Pode-se, pois, admitir que os normativos legais da criação e regulamentação dos TEIP não nos permite associá-los, decididamente, a um processo consistente de promoção da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso. De uma forma mais ou menos dissimulada, eles parecem privilegiar dinâmicas contraditórias com os propósitos anunciados. Importa, por isso, proceder a uma análise, mesmo que breve, das dinâmicas socioeducativas que foram desenvolvidas.

As práticas da produção legislativa

O facto de não ter sido realizada uma avaliação sistemática e longitudinal dos TEIP não inibe a realização um conjunto de reflexões apoiadas, em alternativa, num conjunto de trabalhos de investigação que, embora se tenham fundamentado sobre estudos de caso, não deixam de pôr em relevo algumas tendências comuns que importa evidenciar.

A primeira tendência assinalada por diferentes estudos é a de que a constituição dos territórios educativos envolveu apenas o universo escolar, não tendo desencadeado dinâmicas socioeducativas que, por serem mais englobantes, poderiam contribuir para interpelarem a forma escolar de se pensar a educação. Sarmiento et al. (2000) realçam que a utilização de critérios administrativos na definição dos TEIP não contribuiu para a mobilização das associações exteriores ao mundo escolar. Produziu-se, assim, uma “escolarização [do mundo educativo com o sequente] (...), descentramento das respetivas dimensões educacionais e sociais”, o que conduziu a uma “espécie de divisão social de poderes entre os membros (as escolas) e os parceiros (agências educativas e sociais)” (p. 113). Os autores concluem que a “definição à priori do TEIP, em detrimento da adoção de uma lógica indutiva (...) limitou as possibilidades de criação de relações interativas locais, promotoras do enraizamento das práticas educativas numa lógica comunitária.” (p. 113). Também Canário, Alves e Rolo (2000) põem em destaque este etnocentrismo escolar e realçam que “a participação dos outros parceiros [foi] (...) sempre remetida para uma fase posterior, sempre da iniciativa das escolas, e com um papel instrumental relativamente ao funcionamento do sistema escolar” (p. 157).

Este “confinamento” do educativo no escolar, esta disposição para reduzir os territórios educativos aos “territórios escolares é inibitória da intervenção da própria escola para “enfrentar alguns problemas considerados cruciais: o insucesso e o abandono escolares, a necessidade de articulação com a vida ativa, (re)formar agentes para a designada *comunidade educativa*” (Stoer & Rodrigues, 2000, pp. 183–184). Na opinião destes autores, a gestão destes problemas está para além da área da influência da escola e, embora se devam apoiar numa ação desenvolvida por ela, supõem uma “escola investida de uma outra lógica de maior afinidade com os processos de animação local e menos estritamente gestionária de recursos curriculares” (p. 184). Esta “escolarização” do território educativo associada à designação de *intervenção prioritária* conduzem a uma definição deficitária de um local a quem se atribui apenas o papel de se envolver em “iniciativas reparadoras e assistencialistas que poderão ser medianamente compensatórias, (e não lógicas de autonomia imprescindíveis (...) a construção identitária do local)” (p. 184).

Ora, esta tendência para acentuar uma definição deficitária do local surge em contraponto com o processo de produção da sua especificidade identitária. Sendo, em parte, um produto dos próprios Projetos Educativos, que procuram retirar vantagens pedagógicas acrescidas desta definição deficitária do local, esta definição é fomentada e legitimada no relatório de síntese elaborado pela Comissão Nacional de Coordenação dos TEIP, quando propõe uma caracterização dos meios familiares e dos problemas escolares dos alunos, que leva Canário, Alves e Rolo (2000) a afirmar estamos perante um

diagnóstico que corresponde, no essencial, à formulação de um conjunto de juízos de valor, com base em preconceitos conservadores não explicitados, que misturam dados de facto (“insucesso escolar”) com apreciações inteiramente subjetivas (“falta de civismo”), moralismos de mau gosto (“paternidades não assumidas”) e preconceitos raciais (“heterogeneidade étnico-cultural”). (p. 149)

Mas, se a dinâmica induzida pelos TEIP não assegurou ganhos relevantes no desenvolvimento da cooperação e na participação de potenciais protagonistas “externos” ao mundo escolar, a verdade é que a investigação sugere também que os seus efeitos ao nível da participação do mundo escolar também não foram particularmente significativos. Bettencourt e Sousa (2000), no estudo de caso que realizaram, constataram que um número significativo de professores “parece não ter participado na conceção do Projeto Educativo do TEIP” (p. 39) e a dinâmica do associativismo entre escolas conduziu, em geral, a uma subordinação da Educação de

Infância e das Escolas do 1.º ciclo ao modelo organizacional das escolas dos 2.º e 3.º ciclos. Estes mesmos autores realçam ainda que a produção do Projeto Educativo do TEIP “fez tábua rasa dos projetos anteriores em que os professores se encontravam envolvidos, o que lhes criou alguma resistência e alheamento, quando deveriam ser eles, em princípio, os dinamizadores do projeto” (p. 17). Ou seja, o Projeto Educativo do TEIP desenvolveu-se, frequentemente, à margem e, por vezes, contra dinâmicas de colaboração já existentes nas escolas.

Dir-se-ia, portanto, de uma forma resumida, que a construção dos territórios educativos adotou uma racionalidade administrativa de reordenação da rede escolar de uma área geográfica delimitada centralmente e estigmatizada, sendo que esta reordenação obedeceu a uma lógica mais aditiva do que interativa.

O facto desta lógica aditiva ter conduzido a uma relativa subordinação da educação pré-escolar e do 1.º ciclo às escolas dos 2.º e 3.º ciclos, sugere, por outro lado, estarmos perante um processo remediativo de gestão e de mitigação da exclusão e não de uma dinâmica congruente com a prevenção precoce das desigualdades.

Esta lógica remediativa e a predominância dos modelos aditivos são, também, as tendências estruturantes das “transformações” ou, se quisermos, das “inovações” produzidas na relação pedagógica. Sarmiento et al. (1999) assinalam, com efeito, que “os modelos de inovação desenvolvem-se nas atividades de complemento curricular numa lógica predominantemente cumulativa e aditiva entre as ‘aulas’ tradicionais e as atividades ‘projeto’” (p. 117), concluindo que os “saberes locais” são remetidos “para uma qualquer ‘área escola’, ‘escola cultural’ ou ‘área de projeto’ que se adiciona à ‘escola curricular’, definida pelos programas nacionais, pelos saberes culturais estruturados, standardizados e estanques” (p. 135).

M. Fernandes e Gonçalves (2000), por sua vez, constataam que as “formas de articulação de natureza curricular situam-se num segundo plano da importância atribuída (...), ela aparece como preocupação secundária ou mesmo marginal”. A articulação com a comunidade, por sua vez, “é sobretudo perspectivada como procura de apoios de diferentes organismos e instituições, o mesmo acontecendo, de forma ainda mais acentuada com os pais e os encarregados de educação” (p. 61). Segundo estes autores, as atividades de complemento curricular, desenvolvidas “para além da comemoração conjunta de efemérides (...) [ou da criação de] clubes, pensados no sentido da diminuição do absentismo escolar”, incidem sobre o apoio dado pelos professores dos 2.º e 3.º ciclos aos alunos do 1.º ciclo nas áreas

"menos nobres" do currículo, numa dinâmica de apoio que, convém referi-lo, reforça a reprodução da hierarquização dos ciclos escolares que já se intuía nos modelos organizacionais predominantes nos TEIP.

Compreende-se, assim, que, neste contexto, os eventuais efeitos positivos dos TEIP se tenham feito sentir mais ao nível da diminuição do abandono ou do absentismo escolar, mais na atenuação dos efeitos dos problemas de indisciplina do que na diminuição do insucesso escolar ou na promoção da igualdade de oportunidades de sucesso educativo.

Apesar de não terem sido realizados estudos sistemáticos sobre os resultados escolares nos TEIP, M. Fernandes e Gonçalves (2000) constataram que, embora em algumas escolas se tenha verificado uma melhoria ao nível dos resultados escolares, a verdade é que os efeitos mais visíveis se fizeram sentir na diminuição da taxa de abandono escolar, tendo-se ainda constatado que num número significativo das escolas dos TEIP "estudadas houve agravamento das situações de retenção e não a sua melhoria" (p. 73). Não se pode, no entanto, imputar esta melhoria da taxa de abandono exclusivamente às dinâmicas socioeducativas, já que a ela não será estranho o facto do acesso ao chamado "rendimento mínimo garantido" estar condicionado ao cumprimento da frequência escolar das crianças com idades entre os 6 e os 15 anos pertencentes ao agregado familiar.

Não tendo contribuído decisivamente para a "globalização da ação educativa", para o aprofundamento de uma autonomia das escolas que as permeabilizasse às circunstâncias locais, para o desenvolvimento local, ou para o combate ao insucesso escolar, os TEIP foram, em finais de maio de 1987, "oficialmente" considerados como uma experiência de enorme sucesso no Sistema Educativo Português.

Reconheceu-se que os TEIP tinham contribuído para a criação de uma opinião pública e pedagógica propensa a associar o aprofundamento da democracia e a igualdade de oportunidades a um conjunto de referenciais que passaram a integrar as justíças organizacionais e sociais dominantes no campo educativo. Eles contribuíram para legitimar o processo administrativo de reordenamento da rede escolar, assente na figura do agrupamento vertical de escolas, avalizaram o desenvolvimento dos "currículos alternativos" e a institucionalização de outras modalidades de formação pré-profissional. Eles legitimaram ainda a ideia de que a universalidade da escolaridade obrigatória não é incompatível com a dualização das vias pensadas para o seu cumprimento. Os TEIP permitiram ainda "naturalizar" a figura do "projeto" como dispositivo eficiente de gestão dos recursos educativos, que associados à retórica da qualidade, da autonomia, da responsabilização e da

avaliação, vieram dar forma e legitimar o desenvolvimento de uma ideologia da inclusão no sistema educativo português e a subordinação das políticas ocupadas com o combate às injustiças e desigualdades sociais, às políticas que visam prevenir os efeitos mais negativos da exclusão social. Como anunciou um porta-voz do Ministério da Educação, já não se justificava a existência dos TEIP: “eles perdem a designação de intervenção prioritária” e deixam de subsistir como tal. Passaram a existir apenas territórios, ou agrupamentos verticais “alguns em zonas difíceis, outros com melhores condições”.

A 2.ª geração dos TEIP: das parcerias aos consórcios

Esta primeira fase do lançamento dos TEIP foi, assim, reveladora e prenunciadora do processo de estruturação de uma ideologia no campo educativo em Portugal, em que a problemática da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar passa a ser pensada em torno de uma lógica que enfatiza, sobretudo, a contribuição da educação para o desenvolvimento económico, com uma outra mais sensível que se tem vindo a designar de exclusão social e escolar. A primeira lógica, como sugeri, conduziu a que se tivesse promovido a flexibilidade externa do campo educativo através da valorização de um partenariado socioeducativo em que o “mundo empresarial” desempenhou um importante papel simbólico. A segunda lógica, por sua vez, legitimou a flexibilidade interna do campo educativo, diversificando as vias de cumprimento da escolaridade obrigatória, de que a criação dos “currículos alternativos” ou a gestão flexível dos currículos constituem as manifestações mais emblemáticas. A flexibilização externa visava assegurar a restituição da educação à chamada sociedade civil, enquanto a flexibilização interna procurava adequar a oferta formativa às designadas necessidades e interesses dos destinatários.

Ora, se nesta primeira fase do lançamento dos TEIP, o recurso à retórica da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso ainda desempenhou algum papel simbólico – que, reconheça-se, inibiu que se tivesse consumado a subordinação da educação à economia – a verdade é que, na reedição deste programa, dez anos depois, se tendem a atenuar as referências à desigualdade social, para adquirirem maior predominância as alusões às chamadas “zonas difíceis”.

A legislação que, então, regulamentou a constituição dos TEIP, embora mencionasse alguns dos referenciais discursivos da legislação anterior, introduziu-lhes alterações consideráveis, cujo significado político importava salientar.

No domínio da justificação ou da justiça educativa que fundamentou o relançamento do programa, continuou-se a realçar o propósito deste programa – visar promover a educação para todos – mas não se deixa, no entanto, de evidenciar que este propósito não se justifica apenas por razões de equidade social, “mas que ele é ainda uma condição básica da coesão social e nacional, do crescimento e da modernização tecnológica do país no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade da informação”.

Na delimitação dos territórios de intervenção prioritária, por sua vez, justificou-se que eles se deveriam limitar às áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, uma vez que é nestas áreas geográficas que se concentram as chamadas “zonas difíceis”, onde predomina “a violência, a indisciplina e o abandono e insucesso escolar”. Ora, na ausência de qualquer estudo que mostre que aí se concentram o insucesso e o abandono escolar, ter-se-á de admitir que esta delimitação geográfica manifesta uma mudança nas prioridades dos TEIP que, assim, passaram a ser preferencialmente considerados como instrumentos de gestão da indisciplina e violência, diluindo-se, assim, o seu papel de combate à desigualdade social.

O facto de, por outro lado, a legislação exigir que as escolas integradas num TEIP se devem envolver num “conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade prioritariamente orientadas para a reinserção escolar do aluno” e de se terem criado condições para a promoção do sucesso escolar (não por serem estas condições democraticamente relevantes, mas tendo “em vista prevenir o absentismo e o abandono escolar”) sugere que a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos já não constitui um fim em si, mas um meio eficaz de gerir os “excluídos do interior” a que se refere Bourdieu [1993]).

Ora, se do ponto de vista da “justiça educativa,” a tensão entre democratização e sucesso educativo versus gestão dos efeitos nefastos da exclusão social parece ser resolvida em favor desta última, do ponto de vista da organização dos TEIP, as referências, apesar de ambíguas, ao desenvolvimento local, dão lugar, simultaneamente, a preocupações securitárias, a preocupações relacionadas com dinâmicas de profissionalização precoce e a uma espécie de naturalização da atual retórica managerialista. Assim, a figura do partenariado, encarado como dispositivo de permeabilização da intervenção do Estado às circunstâncias locais, é substituída pela figura do contrato-programa que, como sabemos, restringe a representação do local às instituições e aos interesses das instituições que se dizem representá-lo. Neste domínio não se procura, portanto, criar condições para a

produção local de políticas educativas, mas antes assegurar a coordenação da ação de um conjunto de instituições numa área geográfica delimitada e a problemática, dentre as quais se reconhece agora a importância das Instituições Privadas de Solidariedade Social (que, em Portugal, estão fortemente ligadas à Igreja), dos Centros de Emprego e Formação Profissional, das Comissões de Proteção de Menores, das empresas, e dos elementos das forças policiais integradas no programa “Escola Segura”.

A ênfase atribuída à “procura de respostas sobre necessidades identificadas nas escolas, designadamente nos domínios: i) segurança e acompanhamento de atividades (ou) ii) desporto escolar e apoios educativos especiais” permitem pôr em evidência a dependência dos atuais TEIP ao fenómeno da violência urbana e à diluição das suas referências ao combate às injustiças e desigualdades sociais no universo educativo. Nos dispositivos acionados privilegiam-se aqueles que melhor asseguram a persuasão disciplinadora, em detrimento daqueles que poderiam promover a transformação democrática da relação pedagógica.

Os TEIP e a ideologia da inclusão no campo educativo

Marcada por uma definição da educação em que predominam as dimensões organizacionais em detrimento das dimensões política, sociológica e pedagógica, a ideologia da inclusão no campo educativo, que se insinua e se legitima na institucionalização e desenvolvimento dos TEIP, propõe-nos uma nova narrativa educativa que, embora se apoie numa despolitização do campo educativo, propõe uma redefinição política da educação vocacionada para a ocultação dos efeitos sociais das decisões tomadas.

Neste processo dinâmico de legitimação/ocultação social, a noção de flexibilidade desempenha um papel central. O processo de periferização das contradições da escola capitalista que, no caso dos TEIP, conduziu à desvalorização e à desqualificação do local, foi justificado em nome da flexibilização organizacional, da mesma forma que foram as potencialidades atribuídas a esta flexibilização que legitimaram o desenvolvimento de outros modos de gestão curricular, considerados mais adequados aos espaços educativos mais “resistentes” à sua gestão “normal”.

A “sedução” exercida pela flexibilização no campo pedagógico não ajudou a que, do seu interior, se tivessem produzido abordagens mais críticas, capazes de dar conta da insensibilidade desta ideologia educativa

à cristalização de dualismos educativos (...) onde se insinuam dois modos distintos de construir a cidade e a cidadania na escola: uma cidadania

problemática para aqueles que se encontram em risco de exclusão social e que, por beneficiarem de modos mais flexíveis de gestão curricular, estão excluídos dos modos de “gestão normal” do currículo e uma cidadania mais universalizante, mais vocacionada aos que “escapam” às vicissitudes da flexibilização curricular. Se tivermos em conta, por outro lado, que estas tendências produzem resultados discriminatórios e cumulativos, compreenderemos melhor o efeito contraditório das modalidades de definir a educação que, afirmando-se particularmente sensíveis a intervirem ativamente na resolução da chamada “nova questão social”, definem esta intervenção exclusivamente como um problema do foro pedagógico e do foro da organização pedagógica, inibindo, deste modo, o campo educativo de poder ser objeto de um questionamento social ou político onde a escola possa ser pensada. (Correia, 2004, pp. 232, 233)

O défice de crítica, ou a sua desvalorização social em nome de um pragmatismo incontrolado, obstou também a que se reconhecessem os efeitos socialmente discriminatórios induzidos pela multiplicação dos dispositivos de classificação e gestão dos seres e espaços educativos, justificados em nome do respeito pelas suas diferenças.

Em Portugal, à já clássica classificação dos alunos com necessidades educativas especiais vieram acrescentar-se, então, os alunos com apoio pedagógico acrescido, os alunos dos currículos alternativos, aqueles que estão em flexibilização curricular, ou as classificações que designam os alunos pelo número do decreto que cria uma outra alternativa curricular, especialmente pensada para responder às suas necessidades e “melhorar a sua autoestima”. Institui-se, deste modo, uma tipologia complexa de classificação dos alunos, supostamente “adaptada às suas necessidades”, mas que, num contexto em que se mantêm intactas as componentes nobres do currículo, é geradora de novas modalidades de exclusão escolar, mais doces, silenciosas e flexíveis.

Poder-se-á afirmar que da apropriação da problemática da exclusão pelo campo educativo não resultou apenas a atribuição de uma nova missão à escola a juntar às suas missões tradicionais, apoiada

numa gramática que faz uma utilização regular e incontrolada de um vocabulário oriundo da crítica ao discurso do poder educativo dominante até meados da década de 70, esta metanarrativa, ao transformar o léxico da crítica no vocabulário do poder, estabeleceu novas normatividades e normalidades que, num contexto onde a crítica é particularmente deficitária no plano narrativo, se estabelecem como referenciais incontornáveis da definição dos bens e dos males comuns em educação. (Correia, 2004, p. 245)

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA

As Políticas de Educação Prioritária desenvolveram-se em Portugal, nos últimos anos, através de um conjunto de dispositivos com origem no Estado e dirigiram-se para públicos específicos ou zonas delimitadas, em função de determinadas características socioeconómicas. Apesar de se reivindicarem, sempre, em favor da igualdade de oportunidades no cumprimento da escolaridade obrigatória, estes programas constituiriam, em geral, um “espaço de experimentação” de modos específicos de proceder à definição dos problemas educativos e de definir as relações entre o Estado e a Educação. Compreende-se, por isso, que as sucessivas reformulações de que foram objeto não tivessem resultado tanto das avaliações dos efeitos produzidos por cada um deles, mas adviessem mais de determinantes políticas específicas aos sucessivos governos que, neste domínio, encontraram aqui um espaço simbólico de legitimação compensatória à implementação de políticas, claramente em “contracorrente” com os princípios da promoção da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso.

O primeiro pacote de medidas de discriminação positiva foi da autoria de um governo de direita e orientou-se, fundamentalmente, para o contexto socioeconómico “exterior” à relação educativa. Estas medidas propõem-se, essencialmente, facilitar o acesso aos “bens cognitivos” universais ministrados pela escola, num contexto em que se acentuava a importância do papel da educação na modernização e desenvolvimento do país, e na melhoria das qualificações profissionais necessários ao combate ao desemprego juvenil. A democracia foi, por isso, pensada como um efeito induzido pelo desenvolvimento económico, razão pela qual a institucionalização de duas vias para o cumprimento da escolaridade pós-obrigatória era justificada também por razões democráticas, através de um discurso que enfatizava a necessidade de diversificar as ofertas formativas para permitir uma escolha mais democrática por parte dos jovens.

Mas, se ao nível da escolaridade pós-obrigatória se assistiu a uma valorização da intervenção do mundo empresarial, que, através da contratação estabelecida com o Estado, era chamado a promover “autonomamente” “projetos” ou ofertas formativas mais adaptadas às “necessidades do mercado de trabalho”, já no cumprimento da escolaridade obrigatória, os programas de discriminação positiva realçavam, sobretudo, a necessidade de “desconcentrar” e articular vários serviços do Estado, de forma que ele conseguissem dar “respostas integradas e eficientes” no combate ao abandono e insucesso escolar.

A criação dos TEIP pelo Governo do Partido Socialista parece envolver uma maior complexidade, tanto no plano político e socioeducativo, como no plano pedagógico. Esta criação constituiu, aliás, uma das medidas em que, de uma forma mais explícita, se evidenciam as tendências para a europeização das políticas educativas e a sua influência na “modernização” do aparelho de Estado nas suas relações com a análoga “modernização” do tecido social.

Na sua primeira edição, os TEIP poderiam ser integrados numa dinâmica de promoção de novas políticas sociais, de políticas indutoras de uma ação coletiva, de uma ação solidária produzida numa interação social fortemente participada. Porém, a sua regulamentação e os indutores de práticas socioeducativas legítimas deixavam entrever um conjunto de tendências contraditórias com as intenções que lhe eram atribuídas e que convergiam no sentido de induzirem lógicas de individualização e de pedagogização dos problemas sociais.

O facto de a suspensão dos TEIP ter sido apresentada como uma consequência do seu êxito e de ter sido anunciada no final de um seminário de discussão de um processo de avaliação, em que emergiram sobretudo os seus efeitos contraditórios e limitados, sugere que eles teriam desempenhado, fundamentalmente, um papel simbólico de legitimação discursiva e que a sua apropriação política se fez exclusivamente em torno de uma gramática que contou, sobretudo, com dimensões organizacionais da “questão educativa”, conducente a um reordenamento administrativo da rede escolar.

A última reedição dos TEIP foi acompanhada por mudanças significativas, tanto no plano das justificações educativas, como nos dispositivos organizacionais pensados para a sua regulação e controlo. Na realidade, a igualdade de oportunidades de acesso e sucessos educativos parece estar cada vez mais arredada do discurso da legitimação que, na altura, fez referências cada vez mais regulares à sociedade do conhecimento, ao discurso das competências e, principalmente, à questão da indisciplina e da violência urbana. Dir-se-ia, por isso, que, no plano da justificação educativa, eles deixaram de se declinar em torno do eixo da igualdade de oportunidades/combate à exclusão, para se situarem, de uma forma mais explícita, no campo do combate à desagregação social, articulada preferencialmente à questão da violência urbana. No que diz respeito aos dispositivos de regulação e controlo, assistiu-se a uma diluição dos dispositivos de influência estatal, suscetíveis de induzirem uma ação socioeducativa construída na interação social, para se reforçar uma lógica da planificação e da ênfase dada ao controlo remoto dos resultados por parte do Estado.

CONCLUSÕES GERAIS: CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM COSMOPOLITISMO COMUNITÁRIO

Como tenho vindo a sugerir, a produção de alternativas no domínio da territorialização supõe um trabalho que é simultaneamente cognitivo, político e praxeológico; um trabalho interativo e interpelante, em que nenhuma destas dimensões pode ser considerada apenas o contexto das restantes, mas integra-se no próprio texto, de um texto marcado pela intertextualidade. Estas diferentes dimensões supõem, por outro lado, a superação das definições administrativas e deficitárias do local, para assumirem o local como uma figura emancipatória. Esta figura não é normativa, mas apoia-se numa abordagem interpretativa que possa garantir a coerência e a sustentabilidade a um conjunto de práticas e cognições desenvolvidas de uma forma mais ou menos dispersa nas diferentes modalidades de produção de práticas contextualizadas e referenciadas ao local.

Não cabe, na economia deste texto, analisar em pormenor tais práticas, mas apenas assinalar os desafios que elas protagonizam de uma forma mais ou menos consistente.

Assim, **no plano cognitivo**, isto é, no plano da construção de saberes praxeológicos, no plano da construção de metodologias e cognições, suscetíveis de interpretar a lógica da ação referenciadas ao local, importa somente evidenciar algumas dimensões.

Em primeiro lugar, estes processos de produção de saberes podem constituir uma oportunidade de construção de um pensamento reticular e interpelante, ou seja, de um pensamento que não hierarquiza as diferentes cognições produzidas, mas articula-as num espaço desierarquizado, potenciadora do desenvolvimento de uma razão rizomática, tal como a caracterizaram Deleuze e Guattari (1980). Neste caso, a estrutura do conhecimento não se organiza no respeito a princípios predefinidos e hierarquizados, mas elabora-se a partir de todos os pontos do rizoma sob a influência de diferentes observações e conceitualizações.

Esta ênfase na estrutura rizomática apoia-se na ideia de que qualquer modelo de ordem pode ser modificado, na medida em que ele se apoia numa estrutura do conhecimento como uma raiz que origina múltiplos ramos, sem respeitar uma subordinação hierárquica estrita.

Por outro lado, este pensamento rizomático propõe um outro estatuto cognitivo para uma noção de fronteira que já não procura preservar o interior do exterior, mas é uma entidade que complexifica em lugar de separar. A fronteira não é um espaço de proteção das distinções estabelecidas, mas

um espaço de complexificação e de transgressão do estabelecido. O pensamento fronteiro é, por isso, um pensamento desobediente e insubmisso. O “exterior” e o “interior” não existem como categorias estáveis, mas são coproduzidos, modificam-se na sua interação.

Neste contexto cognitivo, torna-se relevante superar a noção de ação planejada para acentuar a importância de ação comunicativa. Esta superação subentende a valorização de um trabalho de mediação cognitiva que não se limite a pôr em relação elementos relativamente distantes, mas que se ocupa da tradução, da transgressão e da modificação do sentido e da funcionalidade dos operadores cognitivos e praxeológicos postos em relação.

O pensamento rizomático associado ao trabalho de medição cognitiva atribui uma importância acrescida aos acontecimentos e às circunstâncias, afirmando-se, assim, como uma alternativa consistente ao pensamento causal. Ele ocupa-se das circunstâncias, encarando-as como fontes de complexificação, como virtualidades atualizáveis através de novas combinações originais, já não sendo possível deduzir uma relação causal, uma relação que distinga a causa do efeito.

Este pensamento é, por outro lado, um pensamento periférico, em que as periferias (mesmo as urbanas) não são cognitivamente caóticas ou imobilistas (por oposição aos centros racionalmente ordenados), mas dispõem de potencialidades de romper os desequilíbrios, reabilitando as potencialidades transformadoras do conflito.

A reabilitação da noção de ação sensata é congruente com esta noção de cognição situada. Ao ser equacionada no regime da ação sensata (ação com sentido, obra que apela ao trabalho de bricolagem narrativa, cognitiva e relacional), o desenvolvimento local é politicamente alternativo ao domínio totalitário exercido pela mudança, pelo fervor intervencionista e pelo discurso dos meios. É neste contexto que se torna fundamental inventar dispositivos de comunicação (resultantes de combinações das virtualidades existentes) que possibilitem o exercício da palavra dos participantes e a expressão das formas singulares das suas existências (identidades narrativas).

Neste contexto cognitivo, releva, também, redefinir a problemática da identidade, afirmando a relevância de a situar nos registos da alteridade e da autenticidade, em alternativa a definições essencialistas (identidade é ser igual a si próprio). As comunidades existem, não porque sejam iguais a si próprias, mas porque se afirmam de uma forma plural. Deste modo, o desenvolvimento comunitário não tem apenas (nem essencialmente) uma

dimensão espacial (o societário como oposição ao comunitário), mas é também o espaço social que se situa numa temporalidade onde a preservação e a mudança não estabelecem relações de oposição, mas relações de complementaridade contraditória e tensa.

O debate sobre a pertinência ou as modalidades de articulação ou mobilização dos recursos, operadores, geradores ou mediadores de desenvolvimento local fica a ganhar se se estruturar em torno da problemática de uma justiça compósita (dimensão ético-política), mais do que sobre a sua adequação aos fins previamente atribuídos à ação. Sendo central a questão dos fins, não é previa à ação, mas um produto da própria ação.

Neste sentido, a cognição situada procura revalorizar as totalidades que resultam da articulação tensa entre elementos heterogêneos que definem o viver, o aprender e o trabalhar. Esta articulação é, pois, alternativa a um pensamento institucional que delimita estes domínios da vida social, enfatizando, sobretudo, as dimensões e as lógicas que respeitam as demarcações estabelecidas.

Esta conceção de cognição, de cognição situada, articula-se metodicamente com as modalidades sociopolíticas acionadas, para se interpretar as configurações de construção da cidade, em geral, e do cosmopolitismo comunitário, em particular.

Destaco algumas das suas dimensões mais relevantes.

A primeira dimensão recai sobre os desafios a protagonizar na promoção de uma conceção globalizante de cidadania. Estes desafios propõem uma inserção analítica e praxeológica de uma conceção de cidadania que não é apenas uma cidadania de acesso a uma dada cidade, mas é inseparável do processo de produção da própria da cidade. Esta conceção não limita o direito à cidadania ao processo de acesso a um bem comum pré-constituído, mas admite o desenvolvimento de relações sociais mais participativas e intervenientes na produção de um bem comum contextualizado, isto é, de um bem comum que tem uma existência singular e que não é apenas a ilustração no local de um conjunto de valores universais.

A ênfase atribuída à irredutibilidade do local e a importância que as práticas de mediação podem atribuir às relações intersubjetivas são particularmente propensas a uma complexificação da problemática da cidadania, em que a dicotomia entre o Estado e o Mercado, como referenciais alternativos de acesso a um "bem comum" pré-definido, pode ser superada através de uma reatualização da noção de comunidade enquanto referencial praxeológico e cognitivo, capaz de lidar com a tensão entre o direito às escolhas e o direito às raízes.

Num contexto em que, como é sabido, a “naturalização” da metáfora do mercado como alternativa à burocracia estatal conduziu a uma fratura social sem precedentes e à estabilização de um dualismo entre uma cidadania de mercado e uma cidadania deficitária, o realce atribuído ao processo de produção de novas sociabilidades permite reativar um conceito de cidadania indissociável da questão da produção da própria cidade. É neste contexto político-cognitivo que os dispositivos de formação podem ser pensados como dispositivos de construção de cidades, enquanto espaços de exercício de relações sociais densas e quentes, sendo que o mediador é um artesão da construção de cidades e das relações que lhes dão vida. É também neste contexto que o desenvolvimento local é o processo de produção narrativa do local na sua historicidade e projetualidade, e não o desenvolvimento de um local que se define por referência à divisão administrativa e geográfica do espaço nacional ou transnacional.

A **segunda** dimensão incide sobre as modalidades a privilegiar na promoção da justiça social. Julgo que a forma dominante de desenhar estas modalidades assenta na ideia de parceria, que, como sabemos, é extremamente ambígua e conduz a um intervencionismo muitas vezes incontido.

As alternativas a promover neste domínio passam por uma valorização de uma ação comunicacional em que a promoção **da democracia participativa** é a principal dimensão estruturante da construção do espaço público. Importa, por isso, requalificar e inventar novas formas de associativismo que, não sendo tributárias de um comunitarismo ingénuo, nem sendo apenas a expressão de dinâmicas afetivas e sentimentais, permitam operar a passagem da esfera privada para a esfera pública e afirmarem-se como espaços de coexistência e interação de diferentes racionalidades; não pode, obviamente, estar ausente uma racionalidade socioeconómica, atenta às valências sociais dos seus produtos e às dimensões socioeducativas dos seus processos de produção. A importância que atualmente se atribui às lógicas de proximidade não pode, deste modo, derivar apenas do reconhecimento da sua maior eficácia na gestão da chamada “nova questão social”, mas deve incluir a possibilidade de a proximidade constituir um referencial de uma nova definição e construção do social.

A reabilitação das chamadas estruturas associativas pré-modernas ou clássicas, a possibilidade de elas se poderem articular com novas formas de associativismo mais flexível, volátil e virtual que, por vezes, se desenvolvem no ciberespaço, bem como a invenção de modalidades de envolvimento,

que tornem possível conjugar as competências produzidas no militantismo comunitário com aquelas que estruturam as “novas figuras profissionais” intervenientes no local, constituem desafios inscritos esta nova definição do social. Estes desafios não são interpretáveis nem suscetíveis de serem protagonizados através do fervor intervencionista e das lideranças que aí se delinham, mas referenciam-se mais a dinâmicas do acompanhamento em que o caminho, os objetivos e a estratégia da ação são concebidos mais por aqueles que são acompanhados do que por aqueles que os acompanham.

A **terceira** dimensão que julgo ser importante considerar incide sobre o estatuto atribuído ao **conflito**.

No atual contexto político/discursivo, o conflito tende a ser encarado como uma perturbação nos modos de vida de uma sociedade que, idealmente, se concebe como uma sociedade potencialmente propensa a assegurar o bem de todos. As determinantes sociais do conflito estão, portanto, ausentes da representação que a sociedade tem de si própria. Nesta representação, o conflito só pode ser encarado como perturbação, como a expressão de um défice de qualidade de cada um dos atores sociais ou dos “mal-entendidos” que se produzem na comunicação interindividual. A gestão deste conflito não releva, portanto, do domínio do político, mas apoia-se em determinantes exclusivamente de carácter técnico e pessoal, recorrendo, para isso, a um conjunto de tecnologias e estratégias que visam não só repor a comunicação, mas também produzir vontades vocacionadas para assegurar a harmonia.

A inserção analítica e praxeológica do conflito e da sua gestão, num espaço em que se define a *polis* e o bem comum, supõe que se reconheça que o conflito se conjuga mais no espaço dos desejos e das tensões transformantes. O conflito não pertence ao reino da necessidade e do défice individual. Ele é mais perturbante do que perturbador, mais enigma que epifenómeno.

Não se torna necessário argumentar para reconhecermos que estas determinantes se articulam, metodicamente, com os pressupostos epistemológicos dos processos de produção de saberes, nomeadamente dos que têm a pretensão à verdade.

Admitindo que estes processos de produção devem sempre envolver-se em dinâmicas complexas, ou seja, que eles deverão protagonizar os desafios de restituição da complexidade dos fenómenos, importava agora distinguir uma complexidade aditiva de uma complexidade interpelante.

A complexidade aditiva supõe que os fenómenos complexos só podem ser compreendidos através da soma de conhecimentos produzidos sobre

cada um dos níveis de análise (sendo que estes conhecimentos fundamentam especializações disciplinares) numa lógica em que, tendencialmente, se admite que o todo é a soma das partes. Por sua vez, a complexidade interpelante, para além de questionar a noção de fronteira, não é uma complexidade sábia construída exclusivamente em torno de saberes especializados, mas admite que o todo é, simultaneamente, mais e menos que a soma das partes, e reconhece a legitimidade de os atores produzirem saberes sobre as totalidades em que estão envolvidos. Os diferentes saberes não são hierarquizados em função da pertinência cognitiva que lhes é atribuída, mas obedecem a uma organização reticular, rizomática, onde se interpelem várias ordens cognitivas dotadas de estatuto epistemológico similar.

Ao mesmo tempo que se apoia num pensamento fronteiriço a que já aludi, este processo de produção de saberes envolve uma redefinição das relações entre o global e o local, apoiada num pensamento em que as relações não se definem apenas como relações de continuidade ou descontinuidade. Para além de se afirmar como um pensamento heterogéneo da heterogeneidade, o pensamento complexo estrutura uma articulação entre o todo e as partes congruente com o princípio hologramático que, na opinião de Edgar Morin (1987, p. 98), é fundador do reconhecimento da “complexidade da organização viva da complexidade da organização cerebral e da complexidade da organização sócio-antropológica”.

Segundo este mesmo autor, a

organização complexa do todo (*holos*) necessita da inscrição (*engrama*) do todo (*holograma*) em cada uma das suas partes, todavia singulares; assim, a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade organizacional das partes, a qual necessita recorrentemente da complexidade organizacional do todo. As partes têm cada uma a sua singularidade, mas nem por isso são puros elementos ou fragmentos do todo; são ao mesmo tempo microtodos virtuais. (Morin, 1987, p. 98)

O reconhecimento do carácter complexo dos fenómenos organizacionais não se compadece, pois, com um pensamento analítico que, embora, por vezes, procure promover a articulação da análise dos fenómenos produzidos em diferentes espaços ou em diferentes escalas, não deixa de subentender uma relativa estabilização das fronteiras entre estes espaços, incompatível com a instabilização das distinções de fronteiras anunciadas pelo princípio hologramático.

O pressuposto epistemológico que opõe objetividade e subjetividade ou o discurso dos factos ao discurso das opiniões, como distinção entre discurso científico e o “senso comum”, não constitui necessariamente uma oposição que fundamente escolhas epistemológicas.

Na realidade, encontramos-nos antes perante duas modalidades distintas de produzir a realidade social, tendo subjacente a oposição entre racionalidade e emotividade, e que não atribui suficiente ênfase ao trabalho de intersubjectivação e que sustenta quer a construção das subjetividades sociais e individuais quer a produção de uma nova objetividade racional. A hibridiz a desenvolver, neste domínio, implica que se reconheça que os espaços e os tempos do trabalho de intersubjetivação constituem espaços e tempos de produção de uma relação social e cognitiva mais emancipatória e democrática.

A intersubjetivação constitui, por isso, um dos mais importantes produtos de uma ação social que não visa apenas produzir individualidades nem racionalidades assépticas, mas que se ocupa, fundamentalmente, da construção de espaços sociais mais participativos e democráticos, cuja relevância social transcende os efeitos que eles produzem nos atores sociais. A construção social de um sujeito que, por ser tendencialmente solidário e produtor de cidades e de novas cidadanias, deverá, portanto, ser social e cognitivamente determinante relativamente à construção de indivíduos e de atores que, por serem estrategicamente motivados, tendem a ser valorizados na sua existência solitária.

Finalmente, a redefinição da relação entre conhecimento e ação que, frequentemente, subentende a anterioridade dos conhecimentos sobre ação obriga a que esta relação possa ser pensada como interação suscetível de provocar alternativas em que se desenvolve um pensamento complexo, não aditivo, mas interpelante, promotor de dinâmicas interpretativas alternativas à multiplicação dos níveis e das escalas de análise. Nestas dinâmicas interpretativas, rearticulam-se as relações entre conhecimento e ação, situando-as numa temporalidade que não é sequencial, mas em que se reconhece não existir uma relação de anterioridade de um relativamente a outro – no pressuposto de que a eficácia da ação depende de um conhecimento prévio detalhado – para se afirmar antes no interior de uma praxeologia da coprodução entre conhecimento e ação. Estas dinâmicas interpretativas desenvolvem-se, portanto, numa temporalidade não sequencial, mas que é isomorfa daquela onde se desenvolve a própria ação, ou seja, da mesma forma que se admite existir uma relação de imprevisibilidade entre o conhecimento e ação também se admite que o desenrolar da ação é, em grande parte, imprevisível.

É neste contexto cognitivo que também se reconhece que não existe previamente um conhecimento mais ou menos ajustado ao contexto da ação, ou seja, um conhecimento que se aplica de uma forma mais ou

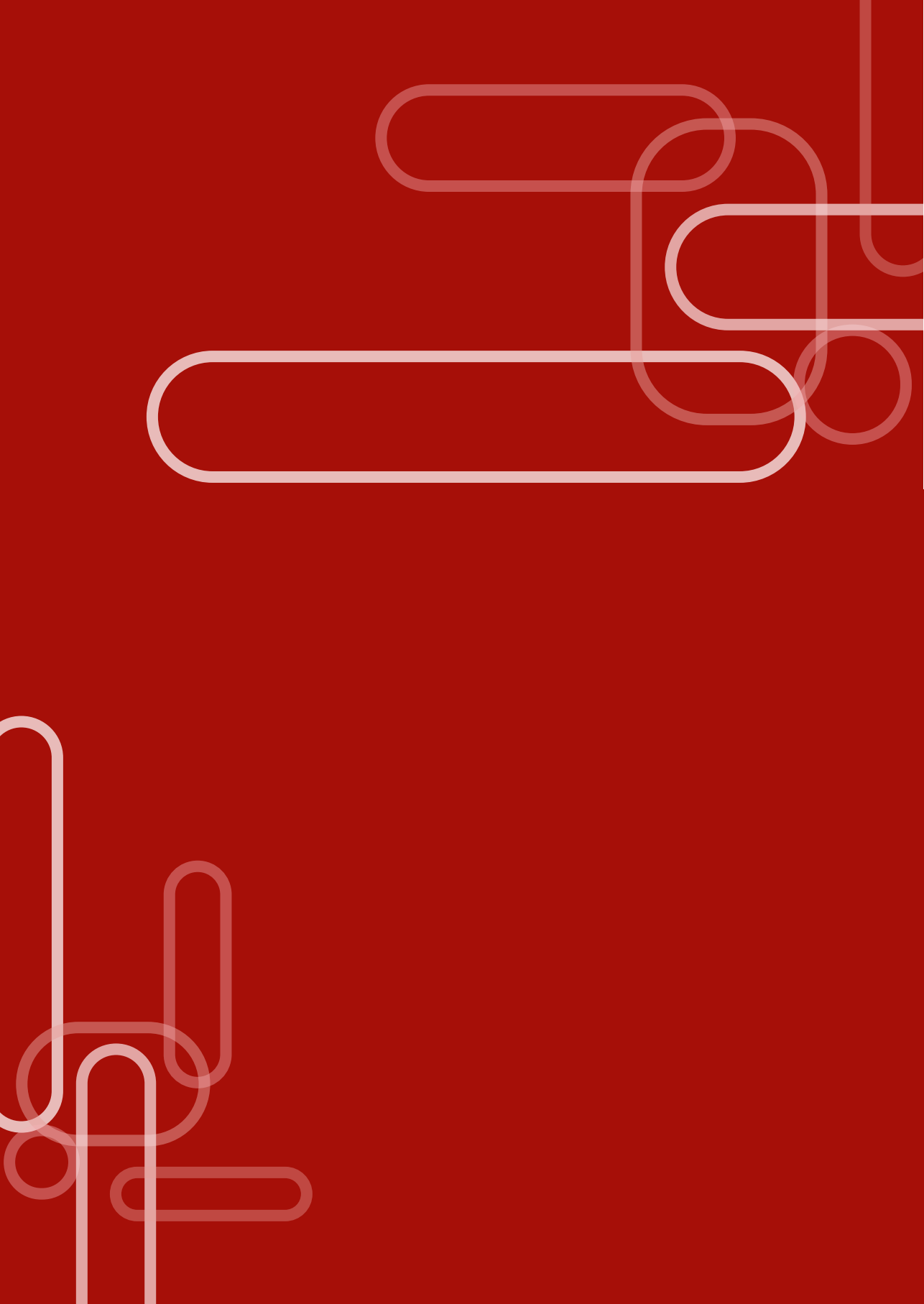
menos eficaz à ação, mas antes que a aplicação do conhecimento à ação é uma aplicação hermenêutica, uma aplicação comunicacional, em que o conhecimento mais ajustado à ação é aquele que facilita o debate sobre a problemática da justiça e da construção coletiva do sentido da ação.

Ao inscrever o pensamento da complexidade num campo onde este pensamento procura, simultaneamente, produzir narrativas ajustadas à realidade e narrativas estruturadas pelo debate em torno da definição do que é desejável, estas dinâmicas interpretativas desenvolvem-se num contexto sujeito a exigências heterogêneas, sendo que a preservação das heterogeneidades e o desenvolvimento da polémica são condições imprescindíveis do trabalho de interpretação.

The image features a red background with white abstract geometric shapes, including rounded rectangles and overlapping lines, creating a modern, minimalist aesthetic. The shapes are arranged in a way that suggests movement and interconnectedness.

SECÇÃO 3.^a

O FORMAL E O INFORMAL
NOS PROCESSOS EDUCATIVOS





INTRODUÇÃO

Os textos integrados nesta seção debruçam-se sobre diferentes facetas dos processos de educação não formal, considerando esta tanto na sua dimensão pedagógica como política.

O primeiro texto é a versão escrita e reformulada de uma conferência realizada na Universidade Federal do Pernambuco (UFP), a convite do Centro de Estudos Paulo Freire e integrada nas comemorações dos 25 anos da publicação da obra “Pedagogia da Revolução” (1987), da autoria de João Francisco de Sousa. Hesitei em incluir este texto nesta secção, dado que a obra comentada incide sobre os desafios educativos protagonizados num período histórico relativamente delimitado, mas tomei a decisão de o integrar, visto que encontrei semelhanças significativas com o que se passou na educação em Portugal durante a Revolução de 25 de Abril de 1974.

Tendo em conta que o meu comentário não se limita a propor uma interpretação sobre as dinâmicas desenvolvidas neste período histórico, mas procura identificar nestas dinâmicas indícios capazes de, atualmente, serem portadores de provires desejáveis e mais justos, não hesitei em integrar este texto nesta coletânea. Integrei-o nesta terceira secção, já que ela se debruça, fundamentalmente, sobre a educação não escolar e na medida em que proponho uma reflexão sobre as políticas educativas desenvolvidas em contextos de crise de capitalismo que, geralmente, também acarretam crises da escolarização e podem potenciar as dinâmicas provenientes do campo da educação não formal.

As crises da escolarização são, geralmente, acompanhadas por uma desagregação relativamente acentuada da gramática da escola e da forma escolar de se pensar a educação, razão pela qual este processo de desagregação pode contribuir para a revalorização e compreensão do campo da educação não formal.

Apesar de reconhecer que não vivemos, hoje, um contexto de crise estrutural do capitalismo, as atuais microcrises contribuem também para a

fragilização dos instrumentos cognitivos acionados espontaneamente na interpretação destas crises. A produção de alternativas que possibilitem uma interpretação transformante é exigente no que diz respeito à produção de cognições pertinentes para a realização de um trabalho reflexivo, capaz de garantir acréscimos de explicitação, recorrendo, com sensatez, aos instrumentos cognitivos, por vezes implícitos, produzidos para gerir os contextos sociais e educativos em que a transformação radical parece não estar na ordem do dia.

Em minha opinião, as alternativas pedagógicas e políticas às cognições dominantes para conhecer, reconhecer e desconhecer o educativo produzem-se, preferencialmente, nas periferias do sistema e estão permanentemente em risco de poderem ser integradas e perderem as suas potencialidades transformadoras. Entre outras, esta tendência para a integração foi particularmente intensa, tanto no campo da educação da infância, como no campo da Educação de Adultos, que passaram a ser considerados como campos adjacentes à escolarização, pensados na lógica da escolarização, inibindo, por via da sua tendencial desescolarização, que eles pudessem continuar a ser “reservas” da produção e proliferação de inovações pedagógicas, contribuindo para o questionamento e renovação dos processos de escolarização.

Nas relações entre educação e cidadania (ou entre educação e democracia) procuro realçar que elas não podem incidir, exclusivamente, nem prioritariamente, sobre as “qualidades” individuais dos produtos da ação educativa, mas é desejável que elas adotem uma conceção mais ampla de cidadania, capaz de integrar também as práticas democráticas no interior da própria ação educativa. Deste modo, a educação não contribui apenas para o acesso a uma cidadania codificada juridicamente, mas deve ser considerada como promotora de cidades e cidadanias tanto cognitivas como relacionais. Este pensamento não se limita, assim, a promover apenas o acesso a um bem comum universalmente aceite, mas considera uma conceção de bem comum como produção contextualizada, envolvendo os espaços educativos em dinâmicas tensas e argumentadas.

É neste contexto que importa retomar o debate sobre os fins em educação, que parece ter submergido perante o domínio totalitário dos discursos sobre os meios e a eficácia. Este debate, ou se quisermos, a reabilitação do debate sobre os futuros desejáveis ganha se ele for articulado com um outro, que não incide apenas sobre os futuros e os fins, sobre os futuros desejáveis, mas seja capaz de incorporar também uma reflexão

aprofundada sobre os fins do presente, sobre os sentidos do trabalho educativo e os seus processos de alienação.

A possibilidade de se pensar o trabalho educativo como um trabalho que envolve produções materiais e imateriais é bem reveladora da importância de se pensarem as relações entre educação e trabalho, tendo em conta as produções relacionais e cognitivas do exercício do trabalho.

Vou retomar, de uma forma mais estruturada, a análise do processo de produção sociopolítica destas relações, para discernir, sob a aparente desestruturação mais ou menos caótica, a emergência de estruturas que, embora periféricas, surgem como estruturas estruturantes de um pensamento alternativo.

Estas estruturas parcelares e estruturantes inserem-se na configuração de uma nova cognitividade do campo educativo, de uma cognitividade que possibilite a sua despedagogização e a sua desvinculação das gramáticas e formas escolares.

A última parte deste texto debruça-se sobre as dimensões epistemológicas, para realçar a importância da internarratividade e da intertextualidade na promoção da cidadania cognitiva intrínseca à ciência cidadã.

No texto seguinte, proponho uma digressão pelos lugares da periferia, dando particular ênfase às relações entre educação e cidadania, e entre educação e trabalho. Apoio-me na versão escrita de uma conferência feita na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL), em que admiti que estas conexões não são relações entre entidades e campos pré-constituídos e relativamente objetivados e objetiváveis, mas entidades que também se constroem e produzem na sua interação.

Num primeiro momento, faço uma digressão sobre a genealogia destas relações, situando-as historicamente como constructos políticos, realçando tanto as suas dimensões simbólicas como as suas referências às problemáticas da justiça, da justiça social e da justiça laboral.

Num segundo momento, debruço-me, mais diretamente, sobre o campo pedagógico, para debater o estatuto e as relações que, neste campo, se estabelecem entre as experiências pedagógicas e as experiências e as narrativas sociais e profissionais. Desenvolvi, portanto, um conjunto de reflexões sobre as políticas cognitivas, sobre as políticas da razão e do conhecimento, entendidas como processos políticos de legitimação dos saberes e sobre a sua hierarquização cognitiva. Estas políticas cognitivas não podem ser dissociadas das políticas que incidem sobre as formas institucionais referidas no primeiro momento, com quem mantêm, aliás, interações fortes, embora não possam ser analiticamente consideradas como uma

mera transposição mais ou menos fidedignas para o campo das cognições sociais. Os dois campos mantêm uma autonomia relativa, apesar de essa autonomia dever ser analiticamente considerada como uma autonomia heterodeterminada.

Finalmente, no terceiro momento deste mesmo texto, debato as questões epistemológicas que resultam da inclusão dos “saberes profanos” (nesse caso, saberes intrínsecos às profissões) nos processos de produção dos saberes científicos, isto é, nos processos de produção dos saberes com pretensão à verdade, dos saberes que se querem conformes à realidade.

Nos diferentes momentos da análise, privilegiei determinadas dimensões em detrimento de outras, realizando um conjunto de escolhas analíticas que, não sendo arbitrárias, se articulam entre si, de forma a possibilitarem a análise, acentuando os seus contrastes.

Na genealogia das relações entre educação e trabalho, não me preocupei tanto com a descrição detalhada dos regimes de articulação produzidos, da mesma forma que não os considero como regimes que se sucedem no tempo, obedecendo a uma lógica de substituição em que cada um seria substituído pelo que o sucedeu; antes me preocupei em admitir a sua coexistência nos diferentes contextos históricos, para valorizar analiticamente, sobretudo, as articulações subliminares, invisíveis e indizíveis, já que só estas proporcionam acréscimos de justiça, ou modelos alternativos da sua definição.

Deste modo, o regime de articulação, dominante no período que se seguiu ao fim da Segunda Guerra Mundial e se prolongou até meados da década de oitenta (regime típico da primeira modernidade e dos trinta gloriosos), foi marcado pela estabilidade e exterioridade, admitindo-se que quem estivesse na formação ainda não estava no trabalho e que quem estivesse no trabalho já não estava na formação.

A noção de desenvolvimento legitimava a aceitação deste pressuposto. O conceito de qualificação profissional, entendido como um objeto suscetível de uma descrição objetiva e tecnicamente adequada, desempenhou um papel central neste regime de articulação que postulava o respeito pela autonomia e a separação dos campos.

Convém referir que a aceitação destes pressupostos está na origem da produção de um conjunto de omissões e de irrelevâncias salientados pelas chamadas “Ciências do Trabalho”, nomeadamente as que afirmam as dimensões formativas do exercício do trabalho e as que mostram, de uma forma concludente, que os trabalhadores, mesmo em contextos de forte prescrição normativa, são obrigados a transgredir as prescrições para

acionarem conjuntos complexos de saberes tácitos produzidos no contexto do trabalho. Obviamente, estes saberes tácitos não são tidos em conta, tanto na descrição da qualificação, como na definição dos salários e da remuneração do trabalho.

Simultaneamente, desenvolveram-se vários estudos que contribuíram para a visibilidade e relevância das produções organizacionais dos trabalhadores que transcendem e transgridem os organigramas estabelecidos.

Este desfasamento entre trabalho real e trabalho prescrito não é também incluído nas narrativas dominantes da formação, nem nas do trabalho, mas é bem reveladora do duplo processo de exploração dos trabalhadores. Além de serem desapropriados das suas produções materiais, também o são das suas produções cognitivas e organizacionais. A cidadania laboral e a democracia no trabalho, que se pretendam emancipatórias, terão sempre de considerar estas produções “imateriais”, tanto no campo da formação como no do trabalho.

O segundo modo de articulação entre educação e trabalho desenvolveu-se a partir do final da década de 1980, num contexto em que se tinham acentuado os sinais de crise do Estado-Providência e do Estado-Educador.

A adoção de um modelo de gestão da educação inspirado nas perspetivas e na linguagem neoliberal, e a centralidade atribuída à noção de competência em alternativa à de qualificação constituem dois dos seus referenciais mais relevantes.

Genericamente, abandonam-se os princípios da gestão centralizados no Estado, argumentando-se que, no campo da formação, esta gestão é excessivamente burocrática e uniformizadora. Simultaneamente, promove-se a subordinação da formação ao trabalho, com o propósito de, deste modo, se poder assegurar eficazmente a produção de competências mais adaptadas e flexíveis. A noção de competência, por sua vez, é considerada como sendo mais consistente do que a noção de qualificação, na medida em que ela possibilita centrar a formação nos indivíduos, mais do que em coletivos integrados na mesma qualificação profissional e, assim, possibilita responsabilizar os indivíduos por uma formação mais adaptada às mudanças do mundo do trabalho que já não se regula preferencialmente pelas regras da contratação coletiva, mas por uma vinculação individual ao trabalho.

Esta utilização indiscriminada da noção de competência, no campo da formação, apesar da sua ambiguidade, foi difundida num contexto de precarização da relação laboral e de aumento exponencial do desemprego, e contribuiu para que a formação deixasse de ser considerada como

um instrumento de progressão profissional, como um espaço de usufruto do direito à mobilidade social ascendente, e passasse a ser vista como um dever dos indivíduos a quem incumbe, agora, garantir e recrear, permanentemente, as condições da sua empregabilidade, de forma a que, simbolicamente, se possam atenuar os riscos da sua exclusão do mundo do trabalho. Deste modo, mesmo os trabalhadores em risco de exclusão são considerados empresários de si mesmos para partilharem a ilusão da sua pertença a uma sociedade fraterna de empreendedores em que cada um é responsável por cuidar de si mesmo.

Não vou caracterizar, pormenorizadamente, os efeitos sociais destes dois regimes. Eles não são, no entanto, estranhos ao agravamento dos fenómenos de exclusão e do agravamento das desigualdades sociais, bem como aos processos de fragmentação das solidariedades, das culturas e das comunidades produzidas tanto no trabalho como no exercício da cidadania.

O terceiro e último regime é um regime indiciário, na medida em que ele se apoia em “traços” delineados pelas dinâmicas periféricas produzidas no âmbito dos regimes anteriores. Este regime é também um regime utópico, dado que a sua consistência depende fundamentalmente de um trabalho prospetivo, eminentemente teórico, capaz de acentuar, deliberadamente, algumas das características dos “traços” referidos.

Como assinala Manuel Matos (2006), este trabalho de teorização visa a produção de quadros de interpretação de dinâmicas

que, para além das intencionalidades formais que, porventura, animem as conceções dos diferentes modelos, estes serão permeáveis a lógicas de ação diferentes daquelas que presidiram à sua conceção e legitimação originais e, nessa medida, poderão ser objeto de apropriação prática e de transformações na ação por parte dos atores envolvidos de modo a consentirem ser espaços e projetos de ação em comum, muito para além das suas limitações iniciais e gerando sinergias multiplicativas para novas perspetivas de acordo com as novas potencialidades envolvidas. (p. 90)

Explicito agora algumas dos atributos destes “traços” indiciários.

Em primeiro lugar, importa referir que estas lógicas se inserem em processos de mudanças do trabalho protagonizadas por um conjunto de experiências que procuram esboçar modelos alternativos de gestão das mudanças no trabalho. Estas experiências, apesar de reconhecerem a imprevisibilidade destas mudanças, não se apoiam em técnicas racionais de gestão previsional, mas procuram, antes, melhorar as performances dos sistemas de trabalho e das suas capacidades para gerir situações imprevistas, melhorando fundamentalmente as suas performances comunicacionais de

forma a promover, densificar e diversificar as relações sociais e profissionais que se desenvolvem no seu interior.

Em segundo lugar, estas experiências não visam desenvolver e aprofundar especializações profissionais, nem estruturam sistemas de formação apoiados em saberes disciplinares relativamente rígidos. Elas ocupam-se da transversalidade e do desenvolvimento de formas originais de articular os saberes que circulam no campo da formação com as aprendizagens experienciais. Por outro lado, estas formações não se subordinam às lógicas das terapias organizacionais ou individuais, mas envolvem-se em dinâmicas de recomposição identitária em que se reconhece a relevância do trabalho de explicitação das narrativas profissionais, tanto na construção do agir, como na estruturação do narrar profissional.

Trata-se, portanto, de um trabalho centrado na ação e nos processos de autorização imprescindíveis à produção do sujeito e do autor desta ação.

Finalmente, estas experiências de formação inserem-se num processo de produção narrativa em que o formador ou o programa da formação já não são considerados como autores privilegiados da formação. A autoria da formação desloca-se para dispositivos que têm uma forte componente simbólica e transcendem a intervenção dos formadores, para se centrarem em dinâmicas de explicitação necessárias ao desenvolvimento das capacidades de agir e de se narrar, que, como sabemos, são indispensáveis a produção de autores da ação profissional.

Evidentemente que este último paradigma apela para profundas mudanças no campo da investigação, nomeadamente na investigação que se quer mais interveniente na transformação das práticas. Esta investigação lamenta-se, frequentemente, da sua incapacidade de transformar as práticas; raramente, porém, reflete sobre as oportunidades que ela atribui às práticas para transformarem a própria investigação. Na última parte desta reflexão, procuro identificar algumas linhas de força a ter em conta na promoção de dinâmicas suscetíveis de facilitar esta dupla transformação: transformação das práticas através da investigação e transformação da investigação através das práticas.

A análise das narrativas produzidas no campo da Educação de Adultos e a sua contextualização política constitui o tema do terceiro texto desta secção. O meu propósito foi o de desenhar uma cartografia destas ordens discursivas baseada numa abordagem genealógica e socio-histórica que, a exemplo do que já referi anteriormente, situa estas ordens discursivas num espaço narrativo hierarquizado, não necessariamente sequenciado ao longo do tempo.

A hierarquização deste espaço vai exigir que cada um dos discursos produzidos no campo desenvolva um trabalho de tradução que lhe possa assegurar a sua aceitabilidade pela ordem discursiva dominante. Por vezes, como veremos, esta aceitabilidade é garantida através de uma estratificação e segmentação do campo da Educação de Adultos que possibilite a coexistência de várias ordens discursivas aplicadas a segmentos específicos do campo.

Realço ainda que esta análise não incide sobre todo o arco temporal da Educação de Adultos que, como sabemos, é originária do movimento da Educação Popular do século XIX e promovida por organizações sociais diversificadas, em que, seguramente, as organizações sindicais desempenharam um papel relevante. A minha análise privilegia os contextos históricos (iniciado nos anos 60 do século passado) em que a Educação de Adultos foi objeto de uma referência explícita por parte dos poderes políticos instituídos, em particular através da publicação pela Unesco da obra “Aprender a Ser” coordenada por Edgar Faure (1972).

Pretendo também realçar que as categorias analíticas que mobilizo na análise de cada uma das narrativas não são aquelas que emergem diretamente da respetiva narrativa, para que elas se pudessem apresentar como imprescindíveis e inquestionáveis; são antes categorias construídas com o propósito de promover abordagens críticas e comparativas. Trata-se, portanto, de uma opção metodológica dotada de uma consistência, pelo menos semelhante, àquela que teria se adotássemos a primeira perspetiva.

Neste caso, e como irei explicitar ao longo do texto, as categorias analíticas adotadas são tanto de natureza sociopolítica, como de natureza pedagógica, como ainda categorias respeitantes à construção subjetiva dos protagonistas no campo, visando garantir a sua adesão e vinculação. Tratou-se, portanto, de interrogar os diferentes discursos, situando-os em três espaços distintos, mas articuláveis entre si e que não são necessariamente os campos privilegiados por cada uma das ordens narrativas.

Como já assinali, a publicação pela Unesco do relatório *Aprender a Ser*, coordenado por Edgar Faure (1972), legitima as tentativas de os poderes políticos institucionalizarem o campo da Educação de Adultos. Sem avançar com uma análise muito pormenorizada deste trabalho, importa realçar que ele vincula este campo ao usufruto de um direito ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Por outro lado, são frequentes no documento as alusões aos direitos democráticos e à mobilidade social ascendente. Finalmente, nele se atribui um forte papel ao Estado na estruturação do campo, apesar de se admitir também a colaboração da sociedade civil.

No plano estrutural, o documento admite a existência de três segmentos no campo. Um primeiro segmento no qual estariam referenciadas algumas contribuições da educação popular e que seria pautado pela preocupação de aprofundar a democracia e a cidadania. O desenvolvimento de uma educação de segunda oportunidade, institucionalmente vinculada à escola, é, por sua vez, estruturante do segundo segmento. O terceiro segmento envolve as ações dedicadas à reciclagem profissional e que se legitima tanto através de argumentos relacionados com a mobilidade profissional ascendente, como por via de argumentos mais estritamente relacionados com o desenvolvimento económico.

Coexistem, portanto, neste relatório várias ordens discursivas, provenientes de mundos diferentes. Argumentos relacionados com o mundo da inspiração e que se relacionam com um conceito de desenvolvimento das pessoas humanas como sendo um desenvolvimento inacabado e pluridimensional, e que são também inscritos no mundo cívico, realçando-se o seu papel na promoção da igualdade social. Outros argumentos inscrevem-se, explicitamente, neste último mundo, nomeadamente através do realce que é atribuído à igualdade de ingresso no mundo escolar. E, finalmente, o documento apoia-se em argumentos provenientes do mundo industrial e das eventuais oportunidades que ele pode proporcionar em termos de mobilidade social ascendente

A noção de qualificação, seja ela uma noção ampla de qualificação social e cidadã, seja ela uma noção de qualificação profissional, mais estrita e limitada, constitui o mote estruturador da articulação das diferentes ordens argumentativas. Para além disso, não se distanciando da gramática escolar, este discurso tende, segundo alguns autores, a prolongar a exposição dos cidadãos à ordem escolar, a esta forma de se pensar a educação, limitando as potencialidades de o campo da Educação de Adultos produzir, ainda que indiretamente, mudanças no campo da educação formal.

Publicado cerca de vinte anos mais tarde, o relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, da autoria de uma comissão coordenada por Jacques Delors (1988), propõe-se aprofundar e atualizar o relatório que o precedeu. Em boa verdade, o relatório ampliou a sua própria missão.

Na realidade, para além de profundas mudanças semânticas, este relatório prenuncia e desenvolve uma ordem argumentativa em que a Educação de Adultos deixa de se referenciar aos desafios da democracia social para se pensar em torno dos desafios da sociedade da informação, recorrendo, de forma mais ou menos dissimulada, a argumentos desenvolvidos pela teoria do capital humano. A educação é considerada como um

investimento a médio e a longo prazo; ela é dotada de um valor económico. Situa-se nos antípodas de uma definição de educação que a encara também como um espaço de fruição e formulação de promessas, visando a mobilidade social e profissional ascendente e, por via disso, o combate às desigualdades.

Valorizando, unilateralmente e retoricamente, apenas algumas das dimensões assinaladas na obra *Aprender a Ser, a Educação como Tesouro a Descobrir* vincula uma nova conceção que introduz ruturas e descontinuidades no modelo proposto anteriormente por Edgar Faure.

Ao mesmo tempo que as pertinências atribuídas à educação se desvincularam de um modelo antropológico e dos processos de desenvolvimento da pessoa humana, este novo modelo valoriza sobretudo os imperativos económicos; razão pela qual o adulto tende a deixar de ser definido como um utente dos serviços disponibilizados pelo Estado para passar a ser definido como um cliente estrategicamente motivado que procura, individualmente, usufruir das oportunidades disponibilizadas pelo mercado da formação. Ou seja, o adulto já não é alguém que procura fruir de um direito, mas um indivíduo que exercita o dever de repor ou recriar as condições necessárias à sua empregabilidade.

Para além de acentuar sobretudo as dimensões mais instrumentais do discurso da Educação Permanente (EP), a Educação ao Longo da Vida (ELV) reconceptualiza este discurso, institucionalizando um novo espaço narrativo mais individualista e menos solidário, mais economicista e menos cidadão.

Ora, se estamos perante um discurso internamente coerente e relativamente estruturado do ponto de vista narrativo, a EP é, ainda hoje, um campo relativamente desestruturado do ponto de vista institucional. No seu interior, coexistem, de facto, formas institucionais e narrativas inspiradas nos Movimentos de Educação Popular, com outras que se reivindicam do movimento da EP e com aquelas que parecem mais conformes ao movimento da ELV. A reconceptualização e a relativa normalização e homogeneização discursiva não conseguiram garantir ao campo uma correspondente normalização institucional e o alinhamento entre as dinâmicas educativas e as narratividades que são acionadas tendo em vista a sua legitimação.

As alternativas emancipatórias a estas duas ordens narrativas, dada esta heterogeneização institucional, não obrigam, do meu ponto de vista, a uma construção, mesmo que esboçada, de uma outra ordem normativa. O que importa é proceder a uma inversão das prioridades e/ou uma explicitação das dinâmicas que, embora minoritárias, já se desenvolvem no terreno

de forma a garantir-lhes ganhos ou acréscimos de centralidade e coerência cognitiva.

Não é minha intenção explorar, de uma forma minuciosa, este trabalho cognitivo. Realço apenas, para concluir, que ao contrário do que propõe a ELV, que valoriza sobretudo a Educação em detrimento da vida, importa agora atribuir uma maior centralidade à vida. Por outro lado, importa considerar a comunidade como alternativa à alternativa entre Estado e Mercado, no reconhecimento de que a comunidade, embora valorize as dinâmicas de proximidade, é também uma comunidade globalizada em que permanentemente se produzem figuras de compromisso entre o exercício do direito às raízes e o exercício do direito às escolhas. Finalmente, as lógicas da individualização da formação ou da procura solitária de formação apelam para uma alternativa que dê ênfase à diversidade e à heterogeneidade; à diversidade das culturas e dos saberes, capazes de romper com a hierarquização que se estabelece entre saberes académicos e saberes tradicionais, e recriar formas originais de articular, no plano cognitivo, o aprender, o trabalhar e o viver.

O texto seguinte incide sobre a formação desenvolvida na Licenciatura em Ciências da Educação (LCE) na Universidade do Porto. A sua inclusão nesta secção justifica-se pelo facto de esta licenciatura ter sido concebida para envolver um público experiente no campo da formação e não visar apenas a sua integração no campo da escolarização. Por outro lado, a reflexão proposta procura salientar a forte interdependência entre modelos epistemológicos e modelos pedagógicos desenvolvidos na formação, bem como articular esta reflexão com uma outra que incide sobre os destinos sociais dos saberes, ou seja, procura articular de uma forma, mais ou menos consistente, políticas científicas, políticas pedagógicas com políticas da razão.

Este texto retoma e procura aprofundar um texto escrito cerca de trinta anos antes com o título "Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente" (1993) e no qual propunha uma reflexão sobre os desafios que esta mesma licenciatura colocava à Universidade.

Tentei situar estes desafios em dois planos. Um primeiro plano, de natureza pedagógica, deve a sua pertinência ao facto de a construção da "universidade de massas", associada à democratização do seu acesso, ter criado "núcleos de instabilidade", apelando à promoção de uma reflexão pedagógica mais alargada do que a que tinha sido esboçada e que tinha por referência exclusiva os saberes didáticos necessários à transmissão dos saberes constituídos.

Esta massificação da Universidade foi, por outro lado, acompanhada pelo aparecimento de novos públicos, cuja experiência escolar tinha sido antecedida por experiências profissionais e sociais relativamente longas e diversificadas e que, por este facto, dificilmente conviviam com as pedagogias espontâneas dos docentes. O terceiro desafio a que aludi residia no facto de a procura de formações universitárias poder exprimir uma procura dissimulada de uma formação profissional contínua, razão pela qual a Universidade não deve formar apenas para uma profissão, mas deve reconhecer a relevância de formar a profissão para que forma.

Três anos mais tarde na conferência de abertura do Primeiro Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação retomei estes desafios pedagógicos e incorporei na reflexão um quarto desafio que se tinha transformado, entretanto, num *slogan* capaz de distinguir ensino Universitário de outros tipos de ensino, a saber “na Universidade ensinamos aquilo que investigamos”. Neste texto, refleti sobre os efeitos nefastos que a afirmação deste princípio produziu, tanto sobre o ensino da investigação, como sobre o ensino que diretamente se associa a investigações em curso. Esta reflexão pedagógica foi, assim, associada a uma reflexão epistemológica em que acentuei a ideia de que as Licenciaturas em Ciências da Educação tinham instituído, no espaço universitário, a possibilidade de as Ciências da Educação poderem originar saberes cognitivamente legítimos, que não decorrem apenas da sua aplicação instrumental. Estas Licenciaturas permitem, por isso, ponderar uma cidadania epistemológica, produzindo saberes que são inseridos no campo da formação e dotados de um estatuto que já não deriva apenas do seu reconhecimento prévio como saberes constituídos.

Retomo aqui algumas das dimensões desta cidadania científica e epistemológica.

1) A cidadania não deriva unicamente da produção de saberes positivos, normativos ou instrumentais, mas incorpora a produção de saberes críticos e polémicos; trata-se também de uma cidadania pluriparadigmática.

2) Trata-se igualmente de uma cidadania fronteiriça, ou seja, de uma cidadania que não supõe o fechamento de fronteiras que delimitam o campo e as diferentes disciplinas, mas promove um trabalho fronteiriço, já que a fronteira não divide e separa, mas permeabiliza, articula e complexifica.

3) A cidadania propõe uma rearticulação e reconceptualização das relações entre saberes científicos e saberes “profanos” ou saberes experienciais; o que está em causa é a possibilidade de promover uma cientificidade que não visa substituir-se aos saberes produzidos nas vivências das experiências sociais e profissionais, mas que seja capaz de se inserir num espaço

comunicacional de coexistência com estes saberes, de forma a desenvolver processos de autorização dos saberes da ação educativa.

4) Esta cientificidade cidadã atribui uma relevância epistemológica acrescida ao papel da narratividade na produção de saberes, induzindo dinâmicas produtoras e promotoras da escuta e da intertextualidade como estilo reconhecido para a produção de textos científicos.

A cientificidade desenvolvida nas Licenciaturas em Ciências da Educação protagonizou alguns dos desafios que hoje são vivenciados pelas chamadas ciências de ponta e que tinham sido diluídos nos processos de “normalização” da Ciência e da Investigação. No caso da cientificidade educativa, esta “normalização” resultou do efeito conjunto de múltiplas tendências: tendência para subordinar a investigação à políticas de avaliação e financiamento estatal; a padronização do formato do texto científico, tendo o artigo por referência exclusiva; o encurtamento dos tempos de investigação (incidindo tanto nos processos como nos objetos), resultante dos imperativos da produtividade científica; a institucionalização de uma hierarquização de um campo que se fecha sobre si próprio e que estabelece e naturaliza a separação entre trabalho de concepção e execução nos processos de investigação.

Sendo geralmente consideradas como expressões mais ou menos acabadas da normalização e consolidação do campo, estas tendências raramente são objeto de uma reflexão que tenha, por exemplo, em conta os sofrimentos e as perdas de sentido do trabalho de investigação.

Paradoxalmente ou não, a cientificidade educativa renunciou protagonizar os riscos inerentes à sua criação, riscos que marcaram também a constituição das Ciências Modernas, adotando acriticamente os “inconscientes epistemológicos” destas Ciências, num contexto em que a investigação de ponta volta a protagonizar desafios fundadores da cientificidade, nomeadamente aqueles que derivam de a necessidade administrar, de uma forma sensata, o sentido de risco inerente a todo o trabalho de produção científica.

No texto “Para uma (re)introdução das Ciências da Educação” proponho uma análise crítica e interpretativa deste processo, tendo em conta as transformações que, entretanto, se produziram nas Licenciaturas em Ciências da Educação.

Termino esta análise com uma referência genérica aos atuais desafios epistemológicos e pedagógicos, no pressuposto de que estes desafios, de uma forma mais ou menos claras, já estão presentes na Universidade e poderão contribuir para a promoção de futuros mais desejáveis e consistentes.

Vejamos de uma forma sintética dois destes desafios.

O primeiro desafio é o da emergência da heterogeneidade e da turbulência no interior das Universidades. A turbulência e a heterogeneidade resultam do desfasamento que se tem vindo a acentuar entre as qualidades dos jovens que habitam a Universidade e aquelas que lhe são imputadas pelo seu estatuto de estudante. Hoje os jovens não se revêm no estatuto de estudantes, nem se organizam socialmente de acordo com a organização das universidades. A gestão deste desfasamento, para não se transformar em desagregação institucional, é particularmente exigente no que diz respeito à necessidade de implementar dispositivos sensíveis às gramáticas das formas de vida que habitam a instituição universitária. Mas a heterogeneidade e a turbulência resultam também do desfasamento existente entre a investigação desenvolvida nas chamadas Ciências de ponta e os saberes e processos de produção atribuídos às Ciências estabelecidas.

O segundo desafio decorre da necessidade de se promover, tanto na investigação como na formação, uma ciência sensata que se afirme como uma alternativa à epistemologia da azáfama e da predação que hoje domina o campo. Neste domínio, torna-se imperativo desenvolver uma cultura científica respeitadora dos objetos e dos processos de investigação, promover a crítica das lógicas de trabalho dominantes que são responsáveis por sofrimentos e perda de sentido no trabalho de investigação. Importa também combater os individualismos e o estabelecimento de hierarquizações rígidas no campo da investigação, desenvolvendo comunidades e solidariedades, numa lógica em que a investigação se deverá ocupar também dos processos de produção de sentido e dos destinos sociais dos saberes e dos seus processos de produção.

Embora integre um conjunto de textos relativamente autónomos, em que cada um deles incide debate aspetos específicos, considero que, no seu conjunto, todos estes textos podem contribuir para elucidar as diferentes dimensões da educação não formal, tanto as políticas, institucionais e pedagógicas, como as suas dimensões epistemológicas.

CAPÍTULO 1

20 anos de pedagogia da revolução: contributos para uma revolução cognitiva e pedagógica do campo educativo

INTRODUÇÃO

Antes de propor algumas linhas de reflexão para comemorar os vinte anos da publicação da obra *Pedagogia da Revolução* (1987), gostaria de fazer algumas considerações prévias.

A primeira é para expressar a minha satisfação por poder contribuir para um debate sobre um campo que, como o campo educativo, parece ser hoje bastante deficitário na promoção de controvérsias. Esta satisfação é redobrada pelo facto de esta controvérsia poder ser mediada pela reflexão sobre um trabalho profundamente ocupado com a transformação radical da escola e da sociedade.

A controvérsia é, por isso, ética e civicamente enformada por causas pedagógicas e políticas, emergentes num contexto de crise orgânica do capitalismo, em que a questão educativa adquiriu uma forte centralidade. Sabemos que esta centralidade apareceu também na Europa, nos movimentos estudantis de 1962 e de 1969 em Portugal, nos movimentos estudantis da Alemanha nos finais da década de 1970, no Maio de 68 em França e, mais tarde, na Revolução de Abril de 74 em Portugal.

Ora, apesar de, atualmente, vivermos numa situação, em que as crises orgânicas do capitalismo se transmutaram e se exprimem através da multiplicação de microcrises que, como sabemos, parecem ter eclipsado as transformações revolucionárias perante o domínio totalitário das narrativas que apelam para a multiplicação de mudanças ortopédicas e terapêuticas, a verdade é que se terá de reconhecer, igualmente, que a crise das transformações revolucionárias é, também, a crise dos instrumentos cognitivos, capazes de formularem alternativas radicais. É por isso que importa analisar a possibilidade de exportarmos instrumentos cognitivos, produzidos num contexto de crise orgânica do capitalismo, para um outro contexto, também ele

capitalista. Proponho-me assim refletir sobre o seu valor heurístico e sobre as suas potencialidades na formulação de alternativas consistentes.

A partir de uma breve análise do atual processo de desagregação das modalidades dominantes de se pensar a escolarização e o processo educativo e, reconhecendo que estas modalidades já não são capazes de dar conta das dinâmicas educativas portadoras de provires emergentes em geral, na(s) periferias do(s) sistema(s), procurarei vislumbrar alternativas recorrendo, regularmente, a princípios explicitados na obra *Pedagogia da Revolução*.

Num primeiro momento, tendo por base a perspetiva ontológica e antropológica de educação, vou deambular pelo atual espaço político da educação, entendido como o espaço onde se produzem, reproduzem e difundem “discursos educativos”, preocupados com a discussão das justças educativas e com a definição e a estabilização das regras a que deverão submeter os discursos justos em educação. Concluirei a minha reflexão, com uma abordagem mais de natureza epistemológica procurando explicitar os contornos das “narrativas educativas” ocupadas com a questão da verdade, ou seja, das “narrativas educativas” que se querem ajustadas à realidade. O meu pressuposto é o de que, no campo educativo, existe uma forte interdeterminação entre as regras que asseguram a legitimidade política das “narrativas justas” e aquelas que definem a legitimidade cognitiva das “narrativas ajustadas”.

DA PEDAGOGIA DA REVOLUÇÃO À REVOLUÇÃO DA PEDAGOGIA

Como sugeri, a obra *Pedagogia da Revolução* propõe uma definição do educativo e da educação que, não a restringindo ao campo escolar, a projeta num tempo, num espaço e em dinâmicas sociais que não são, diretamente, reconhecíveis pela gramática da escola. Esta conceção apoia-se numa postura reflexiva sobre a politização do educativo que não a limita à construção política das condições de acesso democrático aos bens cognitivos e desenvolvimentais, mas reconhece também a possibilidade de se poder pensar politicamente a educação com espaço de produção de relações sociais, como espaço que não produz apenas cidadãos, mas produz também cidades, produz também espaços sociais mais ou menos justos, bem como cidadanias cognitivas e societais.

Os espaços onde se constrói politicamente a educação são, por outro lado, encarados como espaços conflituais, tensos, perturbados e perturbadores, inscritos em lugares de produção de relações de poder.

A hipótese de submeter os "bens cognitivos" distribuídos pela escola a um debate sobre a justiça, a possibilidade de equacionar as relações sociais produzidas na escola e pela escola como relações cidadãs mais ou menos justas, bem como o reconhecimento de que o conflito não estabelece uma relação de oposição com o desenvolvimento humano, constituem, assim, algumas das dimensões estruturantes desta concepção de educação.

Esta concepção sempre foi periférica no campo educativo.

Os espaços onde se têm desenvolvido os debates legítimos ou legitimados sobre a educação parecem ter sido, com efeito, marcados pela aceitação tácita de, pelo menos, dois pressupostos: i) o pressuposto de que a gramática escolar constitui o referencial óbvio para se pensar, dizer e gerir a educação; ii) o pressuposto de que, no campo educativo, importa evitar os conflitos, as tensões e as perturbações, admitindo que elas não facilitam o desenvolvimento humano.

Sabemos também que, de 25 anos a esta parte, a concepção escolocêntrica de educação está a ser objeto de um intenso processo de desgaste que não incide apenas sobre as modalidades de gestão das escolas e dos sistemas educativos, mas envolve também as representações cognitivas acionadas para conhecer e reconhecer as dinâmicas educativas, podendo mesmo pôr em causa os fundamentos antropológicos, os mitos fundadores da gramática escolar.

Tendo sido assegurada, fundamentalmente, a partir do Estado como representante do interesse público e, portanto, como o interveniente qualificado para desenvolver uma ação cívica respeitadora do princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos "bens cognitivos", a regulação dos sistemas educativos vai, progressivamente, orientar-se e ser assegurada por regras e atores oriundos do mundo comercial que não só desenvolvem outros dispositivos de distribuição dos bens cognitivos, como tendem a moldar o exercício dos ofícios dos alunos, dos professores e encarregados de educação, como ainda a influenciarem a estrutura e a substância dos bens cognitivos. Considerada como uma manifestação da crise do Estado-Educador e da sequente valorização do Estado Avaliador, estas tendências não constituíram, no entanto, a consumação do programa neoliberal no campo educativo que, como sabemos, faz depender a eficácia da intervenção estatal da sua modéstia.

A intervenção do Estado foi, com efeito, simultaneamente deficitária e excessiva. Deficitária na defesa do interesse público, no combate às desigualdades e aos sofrimentos sociais e na contenção das tendências para a subordinação dos saberes escolares à sua utilidade económica ou à sua

utilidade na gestão das chamadas “novas questões sociais”. Mas esta intervenção foi, simultaneamente, excessiva na imposição e multiplicação de dispositivos de controlo remoto, em torno das quais se desenvolveu uma avaliocracia que, estruturando a sua intervenção por preocupações relacionadas com a eficácia, se tornou insensível aos custos sociais e psicológicos que ela produz.

Ora, esta crise da representação política do interesse público na escola é agravada e agrava o processo de fragilização da representação cognitiva que a escola constrói de si própria e das dinâmicas sociais que se desenvolvem no seu interior.

A “naturalização” e a utilização indiscriminada das figuras do aluno, do professor ou do currículo, como instrumentos cognitivos de acesso aos saberes, regimes da sua circulação ou das relações sociais produzidas na escola, parece, com efeito, já não assegurar a produção de pertinências cognitivas úteis para regular a vida na escola, mas estão antes na origem de equívocos, desentendimentos, incompreensões e desconhecimentos. Basta ter em conta os estudos que põem em realce o reforço da tendência para os professores perderem a sua profecia profissional, atribuírem cada vez menos importância às suas tarefas cognitivas e se multiplicarem em tarefas que visam manter o mínimo de coesão social na escola e na sala de aula, que lhes proporcione uma sobrevivência, assegurando um equilíbrio, sempre instável e ameaçado, entre a pessoa e o profissional. Basta também ter em conta as transformações das relações dos jovens com uma escola a que eles vão e já não estão, para se compreender que estas transformações não são discerníveis em torno da figura do aluno que, melhor ou pior, é suposto estar na escola para daí retirar benefícios cognitivos e desenvolvimentais; a figura do aluno parece, assim, conflitar com as figuras dos jovens que constroem na escola espaços e tempos de sociabilidades densas e quentes e que se estruturam, em geral, através da recusa da sua vinculação aos espaços e tempos institucionalizados pela escola para assegurar a sua formação. Se tivermos, finalmente, em conta que a riqueza, a heterogeneidade e a importância dos saberes que circulam “clandestinamente” entre os jovens através de “circuitos” relativamente estruturados e recorrendo a “linguagens” específicas, compreenderemos melhor a irrelevância e a insignificância dos dispositivos curriculares na regulação das cognições que se produzem e circulam no espaço escolar.

Habitada por “gramáticas e formas de vida” heterogêneas e instáveis, a escola parece ter-se tornado cada vez mais estranha ao seu próprio mundo, parece desconhecer-se, sendo que, paradoxalmente, este desconhecimento

é a condição de sobrevivência de uma instituição cuja legitimidade depende da preservação de uma relação positiva e exaltante com o mundo do conhecimento e dos seus beneficiários.

Mas a crise da escolarização não é, apenas, uma crise localizada e transitória. Ela põe em causa os mitos fundadores da escolarização, os mitos que asseguravam que a escolarização era um “bem comum” que não carecia de justificação. Ora, a crise da escolarização exigiu ao campo pedagógico o desenvolvimento de um trabalho de justificação permanente e contextualizado, fazendo com que a produção de sentido(s) para a ação educativa se tivesse tornado inseparável da própria ação e não a sua condição prévia.

O reconhecimento da existência de uma crise da escolarização não é apenas um apanágio dos atuais discursos críticos sobre a educação. Também os discursos dominantes são profundamente críticos do funcionamento da escola, realçando sobretudo a sua falta de eficácia na produção de competências profissionais (ou na promoção das empregabilidades dos indivíduos, como hoje se diz) e no combate às pequenas e grandes incivildades que perturbam a ordem e a coesão social. Esta crítica, no entanto, incide apenas sobre a organização dos sistemas e dos espaços escolares e sobre as competências dos profissionais de educação. Não é a escola nem a gramática escolar, enquanto produtos mais ou menos consumados da modernidade, que são questionados, mas a sua organização, o peso excessivo da burocracia estatal e as circunstâncias que inibem o reconhecimento do mercado como o melhor regulador simbólico para promover a mudança, a satisfação das necessidades individuais e o aprofundamento das expressividades.

Estas críticas da organização das escolas e dos sistemas escolares têm sido, por outro lado, acompanhadas pela consolidação de políticas cognitivas que encaram qualquer perturbação da ordem escolar como uma manifestação dos “défices” de escolarização, razão pela qual a multiplicação das perturbações ao “bom funcionamento da escola” só pode ser combatida através de processos de escolarização mais intensivos e extensivos.

São conhecidos os efeitos sociais da utilização indiscriminada deste totalitarismo escolarizante e da utopia conservadora que o sustenta: pedagogização e escolarização dos problemas sociais com a conseqüente banalização de um sofrimento social que tende a ser dissociado da problemática da injustiça social e associado a uma nova “ideologia meritocrática” em que os que sofrem apenas experimentam os efeitos da sua incompetência. Simultaneamente, assistiu-se ao reforço da tendência para

que os profissionais da educação, na impossibilidade de cumprirem a enormidade das missões atribuídas à escola, passassem a vivenciar a profissão sob o signo do sofrimento e da solidão profissional. Por outro lado, os jovens são envolvidos num intenso processo de hiperescolarização, que não admite a possibilidade de eles terem outro modo legítimo de existência que não seja aquele que os encerra num processo de alunização sem precedentes. Também, esta hiperescolarização foi responsável pela diluição dos espaços educativos não escolarizados que, como a educação de infância e a Educação de Adultos, constituíam espaços particularmente vocacionados à produção de inovações pedagógicas e de alternativas consistentes aos excessos da escolarização. Finalmente, assistiu-se à cristalização de uma tendência para que a flexibilização organizacional das ofertas educativas tivesse conduzido à institucionalização de dualismos educativos, produzindo, “naturalizando” e desenvolvendo novas formas de exclusão, mais leves, longas e cínicas.

Ora, a construção de alternativas a este totalitarismo escolarizante exige que a reflexão e a intervenção socioeducativas se estruturem e estruturarem um paradigma *a contrário sensu*, ou seja, um paradigma que, ancorado e aprofundando a crise da escolarização, dê visibilidade e centralidade às dinâmicas e às modalidades de definir a educação produzidas nas periferias do sistema.

Em 1987, a obra *a Pedagogia da Revolução* identificava alguns dos contornos deste paradigma alternativo. Vou assinalar aqui apenas alguns destes contornos.

Em primeiro lugar, a afirmação da ideia de que a educação é um processo global, não redutível aos espaços e aos tempos institucionalizados para o efeito nem a idades de vida institucionalmente codificadas. Estas problemáticas foram incorporadas no paradigma escolarizante que, não negando a importância dos diferentes espaços e tempos educativos, faz depender a sua pertinência da possibilidade de se estabelecerem relações de complementaridade e de subsidiariedade com a escola; apregoa-se que a escola é o centro do processo educativo para se pôr em realce a ideia de que a pertinência deste processo se define por referência à ordem cognitiva dominante na escola. A ideia de que a educação é um processo social tendencialmente global legitimou também a “naturalização” de um globalismo educativo descontextualizado, em que não estão ausentes as tendências para a *macdonaldização* do mundo educativo.

Ora, a reatualização desta ideia no interior de um paradigma não escolarizante e crítico subentende que se atribua uma forte centralidade às

modalidades periféricas de educação não formal, reforçando o estabelecimento de relações interpelantes com o mundo escolar, através da ação de mediadores sociopedagógicos que, aprofundando as relações entre estes dois mundos, intensificam a sua transformação mútua.

A reconceptualização de uma ação educativa globalizada supõe também um trabalho de recontextualização e de permeabilização às circunstâncias locais, numa dinâmica de territorialização do campo educativo suscetível de criar relações sociais que combinem razões e espaços comunitários pré e pós-modernos. É neste contexto que a importância e a centralidade da escola está, paradoxalmente, dependente da sua relativa insignificância e periferalização, já que só assim se pode fomentar a invenção de modalidades originais de assegurar a escolarização, através de uma combinação contextualizada de diferentes modalidades de se pensar e praticar a educação. Os “atrasos” da “escolarização” podem, neste contexto, constituir “vantagens” acrescidas na promoção de dinâmicas educativas alternativas.

A segunda ideia que gostaria de destacar é a de que a reivindicação da democratização do acesso à escolarização, um contexto em que a escola e os bens escolares já não constituem bens comuns inquestionáveis, incorpora também a reivindicação da democratização das condições e dos espaços educativos que possibilitem a construção argumentada de um bem comum, que só pode ser considerado universal se deixar de o ser para se reconhecer na sua permeabilização aos contextos locais. Trata-se, portanto, neste domínio, de construir uma alternativa ao verdadeiro domínio totalitário que a reflexão sobre os meios e sobre os recursos tem exercido no campo educativo, para afirmar a subordinação política desta reflexão a uma outra onde se garante um debate sobre a articulação entre meios e fins. Trata-se de um debate político enformado por preocupações relacionadas com a justiça social e não por preocupações alegadamente científicas ou filosóficas, preocupadas com a construção de um educativo que respeite as pretensas leis do desenvolvimento humano ou social.

Apesar de a *Pedagogia da Revolução* acentuar a ideia de que a educação é um tema do futuro, para realçar esta superioridade dos fins relativamente aos meios, a verdade é que, por um lado, se reforça a ideia da conveniência de pensar as relações entre meios e fins, mais numa lógica da interdeterminação. Num contexto em que se assiste a uma profunda crise dos futuros, a reflexão educativa não pode, por isso, abdicar de um debate sobre o presente, de forma a poder contribuir para a produção das condições de felicidade indispensáveis a qualquer processo de ensino-aprendizagem.

É nesta conjuntura que, em minha opinião, o debate sobre os fins não é apenas um debate sobre os futuros desejáveis. Ele é também um debate sobre os fins do presente, um debate sobre a produção política de sentido(s) para o trabalho educativo, uma luta contra a alienação do trabalho dos educandos e educadores.

A terceira ideia diz respeito à articulação a estabelecer entre a formação para a cidadania e o processo social de produção de cidades mais justas e complexas.

O realce que, atualmente, se atribui ao papel da educação na formação de cidadãos tem sido acompanhado pela difusão alargada de uma imagem idealizada de um super-cidadão, capaz de zelar pelo equilíbrio da cidade, apoiando-se exclusivamente no seu voluntarismo e na sua consciência ética. Perante esta imagem, divulgada profusamente pelos media, o cidadão concreto só pode ser um cidadão deficitário, um cidadão com défices de formação em domínios tão diversos como a “educação do consumidor”, a “educação para a paz”, a “educação para o ambiente”, a “educação intercultural” ou a “educação rodoviária”, já que ele tende a ser individualmente responsabilizado pelo conjunto de problemas associados a estes domínios de formação.

Para além de ter colocado o campo educativo perante um conjunto de “missões impossíveis”, esta perspetiva contribuiu também para consolidação de uma definição anorética de cidadania, uma cidadania feita de privações e de sentimentos de autoculpabilização que, ao desqualificar a(s) cidadania(s) dos direitos, promove e “naturaliza” uma cultura dos deveres a que, como sabemos, a escola é particularmente permeável.

Ora, a construção de alternativas a esta conceção de cidadania e de educação para a cidadania requer que o processo de formação dos cidadãos seja pensado em simultâneo com o processo de produção política da cidade democrática; este, no atual contexto, é inseparável da recriação de redes de sociabilidades densas, em que o culto da fruição de direitos cívicos socialmente partilhados determina a natureza dos deveres cívicos.

Ao mesmo tempo que se encara a escola como uma cidade que se constrói na promoção de uma cultura dos direitos e na multiplicação e diversificação das relações sociais desenvolvidas no seu interior, promove-se também uma territorialização da educação, capaz de construir alternativas à destruição metódica dos coletivos, o que constitui uma das consequências mais importantes do programa político neoliberal ocupado em transformar a relação social numa relação interindividual regulada simbolicamente pelo mercado. Esta territorialização da educação não se limita à gestão

territorializada dos serviços escolares, nem se confunde tão pouco com o regresso bucólico de formas pré-modernas de regular a educação como instrumento de luta contra os efeitos nefastos da globalização. Ela apoia-se, antes, na produção de redes de sociabilidades que permitam gerir as tensões contraditórias entre o exercício simultâneo dos direitos às raízes e do direito às escolhas e que, portanto, configurem a possibilidade de construção de um novo cosmopolitismo comunitário.

A quarta e última dimensão da pedagogia da revolução que pretendo pôr em destaque incide sobre a importância a atribuir às relações entre educação e trabalho como um dos aspetos estruturantes da construção de uma educação cidadã.

Sabemos que, historicamente, estas relações foram marcadas por definições ambíguas que se traduziram por uma dissociação entre educação para a cidadania e educação para o trabalho, como também por uma subordinação da educação para a cidadania às lógicas instrumentais da educação para o trabalho.

Estas duas definições supunham a existência de conexões relativamente estáveis do campo da formação e do campo do trabalho e das relações entre eles. A partir da segunda metade da década de 1980, no entanto, estas relações começaram a ser pensadas num registo da instabilidade, incidindo fortemente nas fronteiras de cada um dos campos e na temporalidade sequencial que definia as suas relações.

Por um lado, a formação deixou de ser exclusivamente encarada como um espaço e um tempo exterior e anterior ao trabalho, para começar a imiscuir-se, cada vez mais, nos contextos de trabalho, complexificando e perturbando as relações entre estes dois mundos. Por outro lado, a formação tendeu a deixar de ser definida como um instrumento de promoção social e/ou profissional para se tornar num dispositivo de gestão do desemprego e da criação de um espaço híbrido entre a exclusão e a inclusão social. Por vezes, a entrada na formação deixou de ser encarada como uma oportunidade de qualificação, para se tornar na antecâmara para a desqualificação. Finalmente, o reconhecimento da impossibilidade de assegurar, centralmente, uma relação estável entre os fluxos de saída dos sistemas de formação e os fluxos de entrada nos sistemas de trabalho foi acompanhado por uma revalorização do "local" enquanto instância de gestão das relações entre formação e trabalho, sem que daí resultasse uma revitalização das redes locais de sociabilidade.

A multiplicação de formas híbridas e trans-estatais de promover a formação e de a articular com o trabalho, bem como a promoção incontrollada

da flexibilidade constituem as características mais marcantes deste contexto histórico; a incomunicabilidade entre os mundos do trabalho e da formação, e a subordinação deste àquele, deu lugar à perturbação, à incerteza, à interferência e à desordem.

Não vou aprofundar os efeitos destas perturbações nem o sentido da sua evolução. Para configurar alternativas neste domínio interessa antes realçar que estas transformações proporcionaram também a criação de espaços de experimentação social, espaços estes que possibilitam pensar teoricamente o mundo do trabalho como espaço de exercício de uma cidadania participativa e de encarar o mundo da formação como um dispositivo de qualificação e de promoção de coletivos de trabalho, potencialmente promotores de uma cidadania no trabalho.

Na realidade, estas experiências associam a formação a uma ação estratégica e comunicacional de transformação dos conteúdos e dos contextos do trabalho. Apesar de admitirem que estas transformações são imprevisíveis, estas experiências não se apoiam nas técnicas racionais de gestão previsional adotadas nas conceções ortopédicas de mudança técnica do trabalho e das conceções de formação a elas associadas. Elas enfatizam, sobretudo, a produção de relações sociais densas e diversificadas, capazes de melhorar as performances dos sistemas de trabalho, desenvolvendo as suas performances comunicacionais.

Estas experiências valorizam também formações transversais que transcendem as lógicas inscritas nas especializações e nos saberes disciplinares, como ainda promovem articulações originais entre as formas escolares de apropriação de saberes e as aprendizagens experienciais, as produções cognitivas do exercício e das experiências trabalho. Finalmente, e apesar de se estruturarem na lógica da "terapia organizacional", ao interferirem, diretamente, nas relações formação/trabalho/emprego, estas experiências não encaram a terapia como uma reposição de uma "harmonia perdida", mas como um espaço de gestão de uma conflitualidade, envolvendo uma pluralidade de atores, múltiplas lógicas de ação e ordens justificativas, razão pela qual estas inovações se inserem também num processo de recomposição de competências identitárias em que o *sentido* do trabalho desempenha um papel essencial.

Estas modalidades inovadoras de articular formação e trabalho retomam, complexificando, algumas das perspetivas que, no campo da Educação de Adultos, se desenvolveram para vincularem este campo ao exercício da cidadania, por oposição à sua subordinação aos valores instrumentais do trabalho.

Por um lado, elas atribuem uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências, assegurando, deste modo, uma definição positiva dos destinatários da formação, considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes; o trabalho de formação é, por isso, um trabalho de explicitação das narrativas profissionais essencial à construção narrativa do sujeito e, portanto, essencial para a sua conscientização. Por outro lado, admite-se que as dinâmicas formativas não são inteligíveis, tendo exclusivamente em conta o trabalho dos formadores ou as qualidades do sistema onde este se integra.

A formação é considerada como um dispositivo, como um “acontecimento”, este inscrito numa rede heterogênea de elementos, dinâmicas e temporalidades que, em larga medida, “escapam” à intervenção dos formadores. Considerada como dispositivo e não como sistema, a formação não é, por isso, considerada como uma mera sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo. A formação é, pois, como já evidenciei, um acontecimento que deve ser capaz de modificar o sentido da evolução na qual se inscreve, de gerar novas coerências que não podem ser deduzidas a partir de leis deterministas.

Concebida como um verbo reflexo que se conjuga no plural, a formação protagoniza um conjunto de desafios epistemológicos e institucionais. Como realça Guy Berger (1999/2009), ao questionar as concepções “domésticas” de educação assentes na previsibilidade, a formação problematiza as teorias científicas do tipo objetivista e factual; ao favorecer, por outro lado,

a erupção, a invasão da história individual, do sujeito enquanto sujeito, da forma como o indivíduo se pensa a si mesmo, no seu futuro e no seu desenvolvimento, (...) (ela) desloca as práticas institucionais, que eram essencialmente práticas de verificação e de controlo de saberes formais, para o domínio das interrogações sobre o sentido, sobre o valor de um percurso, através da consciência que o indivíduo tem deles. (p. 243)

São estes desafios epistemológicos que ocuparão a última parte da minha reflexão.

DA REVOLUÇÃO COGNITIVA À REVOLUÇÃO NA COGNIÇÃO

No plano cognitivo, sugeri, fundamentalmente, uma definição política de uma concepção alternativa de educação para a cidadania, uma concepção que a encara como um processo de produção de cidades situadas na mediação das espacialidades e das temporalidades mais diretamente

conectadas com o campo educativo. Para concluir esta reflexão, vou debruçar-me, agora, mais diretamente sobre o campo epistemológico, ou seja, vou ocupar-me, sobretudo, da explicitação dos contornos de epistemologias alternativas, suscetíveis de reconfigurarem uma nova cientificidade no campo educativo.

A atenção que irei dar a estas determinantes epistemológicas não visa despolitizar a produção científica no campo educativo, mas procura contextualizá-la politicamente, de forma que ela possa contribuir para a construção de políticas cognitivas alternativas, aliás como é realçado na obra *Pedagogia da Revolução*.

O cognitivo no campo educativo tem, portanto, uma dupla contextualização política: ele é politicamente contextualizado, tendo por referência os conteúdos dos saberes e das relações com o saber que circulam no campo; porém, ele é também politicamente pensado no processo de produção dos saberes sobre o campo e nos envoltimentos produzidos nestes processos de produção, os quais, como é sabido, determinam, em grande parte, o destino social dos saberes que são produzidos em nome da cientificidade.

A politização da produção científica no campo educativo não pode, assim, ser reduzida à aceitação do pressuposto ingénuo de que um conhecimento mais ajustado da realidade educativa seria necessariamente mais comprometido politicamente, dado que este conhecimento seria revelador das injustiças que se produzem no campo ou forneceria instrumentos mais eficazes para a sua transformação.

Esta politização deverá, antes, reconhecer a existência de uma forte indeterminação entre as narrativas educativas justas – porque se estruturam com preocupações relacionadas com a definição de justiça educativas – e as narrativas educativas estruturadas por preocupações relacionadas com a verdade, procuram ser ajustadas à realidade. Ambas as narrativas são construtoras da realidade e, portanto, participam na sua produção e reprodução, atribuindo qualidades aos seres e às suas relações produzidas neste processo de construção narrativa da realidade.

Sabemos que até meados da década de 1980, este processo de atribuição das qualidades aos seres, tanto no campo político como no campo científico, se estruturou em torno do conceito de representação.

No campo político, a representação era assegurada pelas instituições da democracia e o estatuto do cidadão estava dependente de uma investidura jurídica que os tornava representáveis por macroatores sociais. A cidade organizava-se em dois mundos – o mundo dos representantes e o mundo dos representados, no pressuposto de que o primeiro era o retrato

do segundo. Os aparelhos estatísticos e as macrocategorias da análise estatística asseguravam, por sua vez, uma representação cognitiva que não reconhecia a pertinência cognitiva da singularidade dos seres e das suas subjetividades.

O acordo obtido nesta dupla construção representacional da realidade pressupôs, por isso, a possibilidade de assegurar um acordo entre razão estadística e a razão estatística, ambas garantindo a descontextualização dos mundos da vida dos atores sociais. A “neutralidade” como valor supremo da intervenção estatal associou-se, por isso, a um modo objetivo de categorizar e classificar os seres, legitimada pela afirmação acrítica das potencialidades epistemológicas do olhar distante.

A ênfase que hoje se tende a atribuir aos micro-atores e às suas produções estratégicas constitui, no plano cognitivo, uma das consequências do reconhecimento das limitações analíticas da noção de representação enquanto dimensão estruturante, tanto dos discursos que procuram ser ajustados à realidade, como daqueles que a procuram ajustar a determinados critérios de justiça.

O anunciado regresso do ator ao campo da produção científica é concomitante do aumento exponencial do absentismo eleitoral – que parece preocupar mais o mundo dos representantes do que o dos representados – da progressiva incorporação das lógicas oriundas do mundo mediatizado do mercado das opiniões como regras estruturante dos processos de qualificação e desqualificação dos representantes e da conseqüente transformação das lógicas da representação em lógicas já não dirigidas a cidadãos participativos mas a audiências relativamente passivas.

Ora, se admitirmos, como Foucault (1987), que “a palavra é ato de ‘produção’ e que ela tem o privilégio perigoso de mostrar, ocultando” (p. XIII), ter-se-á de reconhecer que estas duas formas de definir a cientificidade em educação partilham um conjunto de pressupostos que as não distingue substancialmente no que diz respeito ao trabalho de ocultação por elas produzidos. Ambas naturalizam a forma escolar como a única forma legítima de se pensar a educação, ambas admitem que a escola e os bens culturais constituem bens comuns inquestionáveis, ambas reduzem o problema da escolarização ao problema do acesso alargado a este bem. Elas não desenvolvem um trabalho de aprofundamento da erosão das categorias escolares, mistificando a definição jurídica dos seres ou naturalizando a ideia do ator autodeterminado e descontextualizado, habitado por uma razão estratégica que Adam Smith considera ser o ideal-tipo do cidadão que habita uma sociedade de mercado.

O pressuposto de que o conhecimento é condição prévia da ação naturalizou e legitimou o paradigma do progresso e da objetividade como enquadramento desejável do trabalho científico.

Ora, as alternativas epistemológicas, neste domínio não poderão renunciar a um trabalho de complexificação do educativo que, para ser crítico e emancipatório, deve promover a crítica e o reconhecimento dos limites dos seus próprios pontos de vista e sistemas cognitivos, bem como promover a crítica da epistemologia do progresso da ciência e de uma concepção de trabalho científico que pensa o seu desenvolvimento em função da sua contribuição progressiva para a elucidação de um objeto que lhe preexiste.

A credibilidade do trabalho alternativo de produção narrativa da realidade depende, pelo contrário, da sua capacidade em produzir “narrativas científicas” que possam qualificar os debates, valorizando as suas potencialidades na animação de dissensos e de controvérsias, num campo em que nenhum artefacto metodológico é capaz de estabilizar a distinção definitiva entre facticidade e o mundo das opiniões. O paradigma alternativo vincula-se, deste modo, a uma epistemologia da controvérsia em que a impossibilidade de produzir discursos factuais que, de uma forma categórica, se oponham aos discursos das opiniões, constitui uma vantagem epistemológica acrescida.

O reconhecimento da impossibilidade de estabilizar a distinção entre o mundo dos factos e o mundo das opiniões, ou melhor, o reconhecimento de que esta estabilização é de natureza metodológica e envolve uma simplificação que desapropria o educativo da sua complexidade ontológica, implica que se atribua uma importância acrescida à construção “narrativa” da realidade e, portanto, que se admita que o trabalho com as “narratividades” constitui a dimensão estruturadora da ação investigativa.

No fundo, o paradigma alternativo procura reabilitar e incorporar no campo da cientificidade uma tradição da crítica literária e do mundo da ficção que se exprime pela atribuição de uma legitimidade epistemológica consistente aos discursos e às ordens argumentativas, situando-os num espaço de intertextualidades em que as provas e os textos com pretensão à verdade gozam de uma pertinência cognitiva semelhante aos argumentos e aos discursos com pretensão à justiça. As relações que, neste espaço, se estabelecem entre as “narrativas científicas” e as “narrativas profanas” não são, no entanto, relações de continuidade – como supõem algumas correntes da investigação-ação – nem relações de oposição, tal como é preconizado pelas correntes positivistas mais duras. São, antes, relações tensas, de complementaridade contraditórias, inscritas num espaço argumentativo heterogéneo.

Este paradigma alternativo propõe também os contornos paradigmáticos da postura ética e política de uma cientificidade atenta ao agir comunicacional, que não se constrói, assim, em torno de uma epistemologia da observação, seja ela uma epistemologia do olhar distante e neutral ou a de um olhar próximo e implicado. A alternativa supõe o desenvolvimento de uma epistemologia da escuta, em que as problemáticas da explicação e/ou da implicação se subordinam à problemática da argumentação e da refutação.

A ênfase atribuída à ação comunicacional, como uma das dimensões estruturantes do paradigma da complexificação, embora constitua uma opção ética derivada do reconhecimento da cidadania epistemológica das “narrativas profanas” no campo educativo, é também uma opção que envolve a estrutura dos instrumentos cognitivos que suportam o trabalho de investigação.

Ao contrário do(s) paradigma(s) da simplificação, em que a prerrogativa atribuída ao trabalho de purificação metodológica conduziu a uma espécie de naturalização da forma escolar de definir o educativo, o paradigma da complexificação deverá apoiar-se na impureza e vincular-se a uma epistemologia da mestiçagem atenta à hibridiz dos instrumentos cognitivos e dos objetos, atenta, portanto, às categorias e aos sujeitos-objetos que, não só transgridem a divisão disciplinar do olhares científicos sobre a educação, como transgridem, ainda, a distinção entre o escolar e o não escolar ou entre o educativo e o não educativo.

Apesar de a investigação não oferecer “por si própria nenhuma orientação concreta para resolver as tarefas práticas, já que não é informativa nem imediatamente prática” (Habermas, 1997, p. 19) nem ter por função propor uma teoria normativa para ação, ela oferece, no entanto, “o fio condutor para reconstruir o tecido das discussões onde se formam simultaneamente as opiniões” (p. 19) e as deliberações que constituem o fundamento de um poder democrático auto-reflexivamente construído e partilhado.

Não se diluindo nos saberes práticos, os saberes produzidos neste trabalho de investigação não apresentam uma estrutura cognitiva qualitativamente diferente dos saberes profanos: ambos possuem uma *forma reflexiva* – são um saber sobre o outro, mas também um saber sobre si –, são ambos *saberes interiorizados* – são moldados e moldam personalidades, ou seja, “tornam-se parte integrante da nossa personalidade” (Habermas, 1987, p. 207) –, ambos são *saberes globalizantes*, porque integram reflexivamente meios e fins como elementos estruturadores de formas de vida que se constroem e se reconstroem, que se estabilizam e instabilizam na interação.

A permeabilização do trabalho científico às circunstâncias locais e o reconhecimento da centralidade das práticas de interpretação/tradução e escuta constituem referentes incontornáveis de uma cientificidade educativa alternativa, possibilitadora da construção de uma atitude socioantropológica e ética onde a cientificidade crítica constitui, como realça Lattour (1991), não um fim, mas um “recurso, numa competência entre outras, numa gramática das nossas indignações” (p. 65) que visa explicitamente aprofundar o contributo da educação para a construção de uma ordem social mais emancipatória, mais democrática e participativa, e mais atenta ao combate às desigualdades e às injustiças sociais. Penso ser este o contributo mais importante da **Pedagogia da Revolução** e da luta sociopolítica que, juntamente com Maio de 68 ou a Revolução de Abril em Portugal, criaram as condições para que o seu parto fosse bem sucedido.

CONCLUSÕES

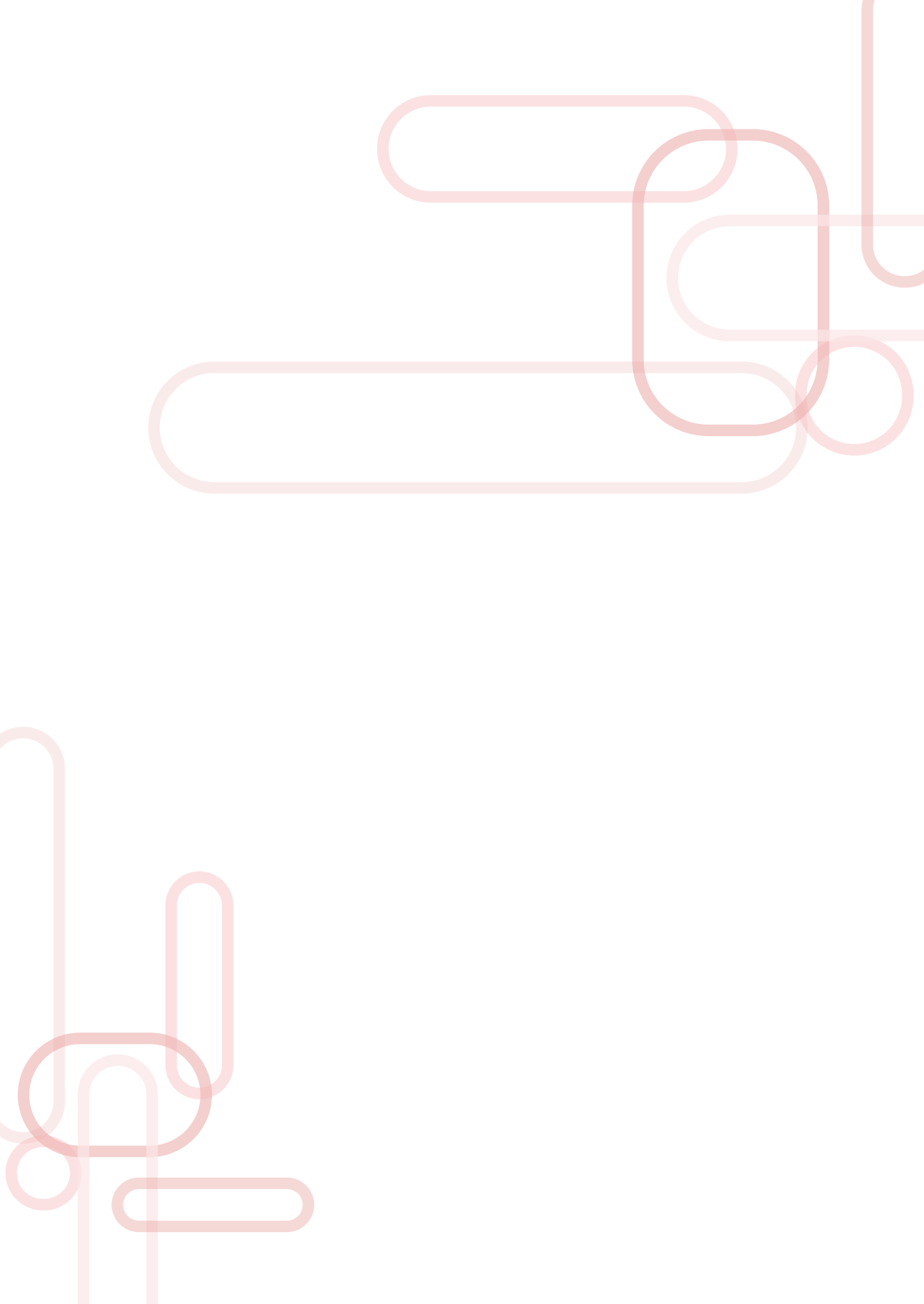
Produzida num contexto de crise orgânica do capitalismo, a obra *Pedagogia da Revolução* apresenta-nos um conjunto de propostas de reflexão e de intervenção num campo educativo em mutação que apontam, em larga medida, para uma reestruturação das relações entre os vários espaços e modalidades de se praticar e pensar a educação. Na minha reflexão, procurei analisar algumas destas propostas com vista à formulação de alternativas a um contexto educativo onde a acumulação dos sintomas da desagregação da escola e da forma escolar tem sido, paradoxalmente, acompanhada por uma hiperescolarização da vida e dos problemas sociais. Trata-se, por outro lado, de um contexto caracterizado por uma propagação das microcrises sociais e políticas geradora de um conjunto de incitações, visando a multiplicação de dispositivos de mudança que, em lugar de configurarem alternativas globais, se desenvolvem no interior de lógicas ortopédicas e reparatórias.

Tendo como pano de fundo o postulado de que a educação deve ser entendida como um processo global que envolve a articulação, tanto dos tempos como dos espaços onde ela se desenvolve, procurei pôr em realce a ideia de que este processo de globalização deverá ser equacionado como um processo de interpelação, alternativo às lógicas aditivas que atualmente tendem a subordinar a educação popular às atuais tendências para uma hiperescolarização, sustentada numa definição sombria e deficitária dos destinatários da formação.

Num contexto em que, por outro lado, a escola parece já não assegurar o mínimo de condições de felicidade essenciais a qualquer aprendizagem, importa articular a reivindicação da democratização do acesso à escolarização com uma transformação da escola que a permeabilize mais às determinantes resultantes da sua inserção num regime de economia da felicidade, alternativa à sua atual subordinação às lógicas da economia do mercado. É neste contexto que a contribuição da educação para a formação de cidadãos é inseparável do seu papel na produção de cidades mais democráticas e promotoras de uma cultura dos direitos, sendo que a própria educação deve ser entendida como uma cidade, ou seja, como um espaço habitado por uma pluralidade de "gramáticas de formas de vida" que importa reconhecer e complexificar nas suas interdeterminações.

A educação como cidade, constitui, finalmente, o pano de fundo de uma complexificação das relações entre formação e trabalho, atenta às tendências e às reivindicações e visando a democratização do trabalho, ou seja, a construção cidadã de contextos de trabalho emancipatórios.

Ora, estas propostas de politização do campo pedagógico são inseparáveis do aprofundamento das dinâmicas conducentes à politização das cognições produzidas a seu propósito. O reconhecimento de que as produções de narrativas científicas mais ajustadas à realidade educativa não trazem necessariamente acréscimos de justiça para o campo educativo conduziu-me à explicitação de alguns dos eixos estruturantes ao desenvolvimento de novos fóruns cognitivos. Ao adotarem a complexidade como uma das qualidades ontológicas das figuras educativas, estes fóruns recusam qualquer simplificação metodológica como condição de produção de um saber mais ajustado.



CAPÍTULO 2

Educação e trabalho: crônica de uma relação ambígua

INTRODUÇÃO

A escolha de um título para uma intervenção obedece sempre a um conjunto de intenções de entre as quais importava realçar aquelas que procuram assegurar uma coerência entre as competências do autor e a representação que ele tem dos presumíveis interesses dos destinatários.

Neste caso, o pedido de natureza institucional tinha por propósito promover o debate sobre os futuros das políticas educativas no Ensino Superior e as relações que elas estabelecem entre o Ensino Universitário e o Ensino Superior Politécnico.

No passado, estas relações configuravam um espaço construído na oposição entre formações académicas e formações profissionalizantes. Atualmente podemos admitir que esta oposição se tende a diluir. As preocupações profissionalizantes são análogas aos dois subsistemas de ensino, embora a ênfase e o estatuto que lhes são atribuídos possam ser diferenciados.

O título que propus, mesmo que indiretamente, toca esta problemática, sendo que esta escolha me permitiu, simultaneamente, retomar, aprofundar e recriar domínios sobre os quais tenho vindo a refletir há vários anos.

Irei, pois, partilhar esta reflexão, situando-me em três planos distintos, mas articuláveis entre si.

Num primeiro plano, mais de natureza político-institucional, procurarei caracterizar, mesmo que sucintamente, os regimes socio-históricos que se instituíram para articular os sistemas de formação com os sistemas de trabalho. A minha preocupação é a de refletir tanto sobre as dimensões institucionais, como sobre as dimensões simbólicas, substantivas e cognitivas, que legitimam cada um dos regimes, tendo por pano de fundo as questões políticas relacionadas com a justiça social e a justiça educativa.

O segundo plano é de natureza pedagógica e incide sobre o estatuto da experiência e da narratividade profissional nas instâncias pedagógicas e no trabalho que elas desenvolvem. Não sendo uma problemática que incida, diretamente, no campo político, tal como ele tende a ser naturalmente definido, a verdade é que, nesta abordagem, não estão ausentes as questões relacionadas com as políticas de gestão dos saberes sociais, com as políticas da razão.

O terceiro plano, por sua vez, é de natureza epistemológica.

Vou discutir as transformações a que são submetidos os discursos profissionais profanos (discursos do “senso comum” e produzidos do exterior do campo científico) para que possam adquirir uma dignidade epistemológica reconhecida no campo científico e as modalidades como eles se inscrevem na escrita científica (na escrita que procura ser ajustada à realidade). Esta abordagem é também de natureza política, na medida em que ela envolve problemáticas relacionadas com as políticas do conhecimento, com as políticas de legitimação dos saberes, com particular destaque com aquela que se desenvolve no domínio da cientificidade educativa.

OS REGIMES DE PRODUÇÃO SOCIOPOLÍTICA E COGNITIVA DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO

Num trabalho que publiquei no final da década de 90 do século passado, propus uma abordagem socio-histórica das relações entre formação e trabalho, com o propósito de, tendo em conta as transformações destes dois mundos, explorar a possibilidade de pensar estas relações num registo da cidadania, alternativo ao registo da adaptabilidade técnica dominante.

De entre as transformações, valorizei sobretudo as que são subliminares, nem sempre visíveis nem dizíveis, no pressuposto de que elas, ao habitarem o “espaço público”, podem ser portadoras de provires desejáveis.

O regime da exterioridade

O regime de articulação entre formação e trabalho, dominante desde o final da Segunda Guerra mundial até aos finais da década de 70 do século passado, foi marcado pela estabilidade e pela exterioridade (temporal e institucional) e, por isso, foi fiel ao princípio de que quem estava no trabalho não estava na formação e vice-versa.

Para além dos dispositivos de requalificação profissional, em geral associados aos processos de mobilidade profissional ascendente, os sistemas de formação encontravam-se organizado em torno de duas vias distintas e relativamente fechadas entre si: a via técnico-profissional, que procurava assegurar a formação para o trabalho, e a via científico-humanista, vocacionada para garantir acréscimos de cultura, integrando-a numa formação geral relativamente longa e comum a todos os que a frequentavam.

Para além de admitir que a funcionalidade das ligações entre formação e trabalho estaria garantida se se respeitar a autonomia de cada um destes dois mundos, este regime procurou legitimar-se através da aceitação de uma conceção essencialista de qualificação profissional, não reconhecendo que ela é uma construção social, juridicamente codificada e variável em função da correlação de forças entre representantes do patronato, os sindicatos e o próprio Estado. Ou seja, a definição de qualificação profissional, entendida como o conjunto de saberes necessários para se ocupar um determinado posto de trabalho (saberes transmitidos pelos sistemas de formação e objetivadas nos diplomas escolares) não tem suficientemente em conta que as suas exigências não derivam apenas dos requisitos técnicos dos postos de trabalho, mas são também um dispositivo político de distribuição das qualificações socialmente disponíveis.

Num contexto em que predominavam as políticas do pleno emprego e o desemprego era relativamente residual, os acréscimos de escolarização, principalmente os acréscimos no tempo da escolarização, adiavam o momento da procura de emprego. Esta definição de qualificação profissional não permite ainda reconhecer que o exercício do trabalho não mobiliza apenas as cognições previamente definidas, mas recorre a num conjunto de saberes implícitos que estruturam o trabalho "real" por contraste ao trabalho prescrito.

Este regime tem também subjacente uma conceção de cidadania apoiada numa cultura dos direitos, no reconhecimento de que o direito à promoção social e profissional poderia ser assegurado pela escolarização. Esta cultura dos direitos apoia-se, no entanto, numa gestão jurídica e burocrática assegurada pelo Estado em dinâmicas que alguns autores caracterizam com base no princípio de que a Cidade e a cidadania se confundem com o Estado. A crença na objetividade de uma ciência, capaz de produzir saberes cumulativos, constitui a base da legitimação para se atribuir à escola um importante papel simbólico na promoção da mobilidade social ascendente. Está implícita a este modelo uma conceção objetivista de saber e de relação com o saber em que este é encarado como bagagem que

os cidadãos transportariam ao longo da vida e que deverá ser tanto mais alargada quanto mais longo for o percurso de mobilidade social.

A combinação dos princípios e estruturas que tenho assinalado constituem o fundamento de um contexto histórico que alguns autores consideram específicos da Primeira Modernidade. Esta primeira fase da modernidade apoia-se, então, num conjunto de suposições e de crenças que legitimam o regime de autonomia entre formação e trabalho.

O primeiro pressuposto que sustenta a autonomia dos sistemas de formação e dos sistemas de trabalho é o de que estes sistemas, embora contribuam para o desenvolvimento do espaço público, constituem “espaços privados” que obedecem a regras e lógicas específicas; algumas destas regras e lógicas seriam inaceitáveis se fossem praticadas no espaço público. Obedecendo a regras privadas, o espaço da formação contribui para a constituição, o aprofundamento e o desenvolvimento do espaço público, contribui ainda para a coesão social, através das missões que lhe são atribuídas na formação de trabalhadores e de cidadãos, instituindo uma figura de compromisso entre o mundo industrial das qualificações e o mundo cívico estruturado em torno da noção de representação política.

Este pressuposto tem associado ainda a ideia de que o Estado e a gestão monocentrada constituem os únicos e mais fiáveis garantes da democratização do acesso à formação e do respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades. O respeito por este princípio supõe que, perante os sistemas de formação, todos são iguais, o que não permite o reconhecimento de que há alguns mais iguais que outros e, por isso, o reconhecimento da diversidade e da pertinência das vivências pessoais e profissionais, bem como as modalidades de relação com o saber e das relações pessoais e sociais que elas envolvem. Estas só são reconhecíveis se adotarem formas narrativas que respeitem a gramática da escola.

Como sabemos, a descoincidência entre a “gramática escolar” e as gramáticas das formas de vida que habitam a escola, tendo sempre existido, tem vindo a acentuar-se.

A democratização do acesso à formação foi responsável para que este campo passasse a ser habitado por uma diversidade de públicos, sendo que esta diversidade é responsável pelo desenvolvimento da tendência para que as qualidades de um número significativo de jovens não fossem reconhecíveis nas qualidades atribuídas aos alunos (jovens insuficientemente alunizados) e que as suas relações e organização social não coincidissem com as formas de organização instituídas na escola. Por outro lado, os professores que lidam com estes jovens mobilizam competências que não

se integram no elenco daquelas que se incluem nas formas legítimas de definição da profissão, contribuindo, deste modo, para a dissociação entre as vivências privadas da profissão e a sua expressão pública legitimada.

O terceiro pressuposto deste modo de definição é o de que a formação e a escolarização constituiriam um bem comum inquestionável, que não carece de justificação e, por via disso, a ação formativa não necessita de ser regularmente justificada. Sendo, por definição, ontologicamente justa e ajustada, a formação só pode ser legitimamente debatida por referência aos meios acionados. Qualquer alusão aos fins é ilegítima, já que estes são substancialmente inquestionáveis.

Esta organização simbólica do espaço, onde se supõe desenvolver o debate legítimo sobre a educação/formação, impõe um conjunto de limitações às formas narrativas admissíveis para exprimir as experiências no espaço.

Passo a referir apenas duas das que me parecem mais relevantes.

A primeira incide sobre a relevância atribuída à metáfora da fabricação no espaço da educação/formação. Esta metáfora, como sabemos, postula a possibilidade de separar os meios dos fins e atribui uma importância ampliada aos produtos objetivados. Ou seja, esta metáfora insiste em separar aquilo que as práticas educativas teimam a associar, no reconhecimento de que os meios educativos comportam em si os próprios fins, numa relação tensa que não é exclusivamente instrumental, mas integrada, sempre, uma dimensão comunicacional. Para além disso, ao contrário do postulado pela metáfora da fabricação, os produtos da ação pedagógica confundem-se, por vezes, com o próprio processo e integram dimensões que não são objetiváveis por serem fundamentalmente de natureza subjetiva e intersubjetiva.

A segunda implicação envolve os próprios fundamentos antropológicos da formação, os seus pontos de partida que se julga serem incontestáveis.

O primeiro desígnio é o da crença na educabilidade e na perfeitibilidade ilimitadas do ser humano. Associado à naturalização da forma escolar de se praticar a educação, este pressuposto é regularmente posto em causa pelo próprio desenvolvimento dos sistemas educativos. Como sabemos, estes sistemas têm adotado modalidades impuras de escolarização, especialmente destinadas aos jovens dificilmente educáveis, de forma a prolongarem a sua permanência no interior do sistema, reconhecendo, deste modo, os limites da educabilidade assegurada pela escolarização. Por outro lado, no campo teórico reconhece-se cada vez com mais insistência que o desenvolvimento e a educabilidade não se situam num *continuum*

nem são "harmoniosos", mas comportam conflitos, regressões e progressões inesperadas, muitas vezes à revelia dos processos educativos institucionalizados, ou seja, daqueles que nem sempre são conciliáveis com o conceito escolar de desenvolvimento e de progressão.

O segundo fundamento antropológico da escolarização postula que os acréscimos de escolarização garantem acréscimos de igualdade, de desenvolvimento, de participação cívica e de coesão social. Como sabemos, as atuais sociedades capitalistas são sociedades fortemente escolarizadas, sem que daí tenham assegurado "ganhos" nestes domínios. O aumento dos índices de absentismo eleitoral, o crescimento do desemprego, a desertificação e o aumento da pobreza em regiões rurais que acompanhou a sua escolarização, bem como a desagregação do tecido social questionam os fundamentos deste pressuposto.

Feitas estas considerações sobre os modos de pensar e de legitimar as políticas públicas de formação, num contexto marcado por uma forte autonomia (ou independência?) entre os mundos da formação e o mundo do trabalho, e pelo estabelecimento de uma espécie de figura de compromisso entre o mundo industrial e o mundo cívico, importa agora, mesmo que sucintamente, fazer uma referência à fragilização deste paradigma e ao desenvolvimento de um paradigma alternativo em que a autonomia deu lugar à dependência e à subordinação da formação ao trabalho.

O regime da subordinação

Como já sugeri, o paradigma da autonomia desenvolveu-se numa conjuntura económica de forte crescimento, alimentando a ilusão das possibilidades de crescimento ilimitado. Admitia-se que este crescimento asseguraria a democratização do acesso aos bens materiais, uma vez que o modelo económico presumia que o aumento do consumo era uma condição do aumento da produtividade, aceitando que os salários constituem um investimento e não um gasto. Por outro lado, a quebra da relação com o trabalho (desemprego) era um fenómeno conjuntural e residual, cuja responsabilidade não poderia ser imputada ao trabalhador ou aos seus défices de qualificação profissional.

De igual modo, admitia-se que o alargamento da base social do recrutamento dos sistemas de formação constituiria um garante da democratização de acesso aos bens culturais. O Estado-Providência, por sua vez, era encarado como um importante dispositivo de salvaguarda da coesão social, tanto pelo papel que desempenhava na construção das regras de

contratação coletiva do trabalho, como garante de que todos os cidadãos conservavam o seu estatuto de consumidor, independentemente de estarem vinculados ao trabalho (subsídios de desemprego, reformas generalizadas, saúde, educação, etc.); garantia-se, assim, um certa estabilização do volume do consumo de massas, mesmo em situações de quebra da produção, sendo que a estabilização deste volume iria permitir a retoma da produção.

Este modelo, designado por alguns autores como o *círculo virtuoso do fordismo*, foi fortemente abalado pela segunda crise petrolífera do final dos anos 1970, dando lugar ao que parte destes autores nomearam de *círculo vicioso fordista*.

Em que é que esta crise questionou os fundamentos do modelo fordista?

Desde logo, esta crise questionou as próprias bases materiais do sistema produtivo. O Fordismo e a grande empresa industrial baseavam a produção de massa em baixos custos de energia, nomeadamente da energia petrolífera. Ora, o aumento dos preços do petróleo e a relativa imprevisibilidade do volume disponível no mercado perturbaram o funcionamento dos processos produtivos planificados e previsíveis, e o funcionamento do regime de acumulação capitalista a eles associados. Neste contexto, assistiu-se ao aumento da taxa de desemprego e ao aparecimento do desemprego de longa duração, que se sobrepôs ao desemprego conjuntural e, por via disso, a uma diminuição das receitas dos serviços de segurança social, associada tal diminuição a um aumento das despesas. Estes dois fenómenos acompanhados com a tendência para a diminuição dos salários reais não permitiram a manutenção dos volumes de consumo que se admitia poderem ser uma condição do relançamento da economia. Também, neste contexto, os salários passaram a ser considerados custos ou despesas de produção e já não investimentos produtivos. A boa política deveria promover a diminuição dos custos de produção e, por via disso, promover a redução dos salários e do consumo.

Esta mudança de perspetiva económica teve profundas implicações nos modos de gestão dos sistemas educativos/formativos e na estruturação das relações que eles estabelecem com o trabalho, sendo que estas implicações não se manifestaram apenas na diminuição do investimento público na educação/formação. Estas implicações foram responsáveis, antes do mais, pelo aparecimento de uma nova gramática educativa que, mais ou menos matizada, perdura até aos nossos dias.

De uma forma genérica, esta nova gramática educativa “desloca” o foco do debate sobre as políticas públicas em educação, deixando este

de se ocupar da procura de figuras do compromisso entre o mundo cívico – mundo da cidadania e da igualdade – e o mundo industrial (mundo da qualificação profissional) para o centrar, fundamentalmente, nas figuras oriundas do mundo comercial, do mundo das sociedades de mercado, tal como foram idealizadas por Adam Smith. Esta nova gramática conduz, assim, à estruturação de novas modalidades narrativas de justificação das políticas e ao desenvolvimento de formas institucionais, desenhando-se modos alternativos de gestão da escolarização e de redistribuição das responsabilidades sociais e individuais pelos seus fracassos.

Apesar de reconhecerem a existência de uma crise da escola (fundamentalmente uma crise de eficácia de que o crescimento do abandono escolar constituiria a manifestação mais tangível), estas narrativas estruturaram-se na aceitação tácita do pressuposto de que esta crise só se pode resolver com acréscimos de escolarização, no reconhecimento de que a crise da escola não releva da crise da escolarização, mas, principalmente da falta de eficácia dos modelos de gestão da escolarização. Assistiu-se, assim, tanto a uma intensificação da escolarização dos jovens e à consequente curricularização da sua vida, como, ainda, à antecipação do início dos processos de escolarização (a transformação da educação de infância em educação pré-escolar não é apenas uma mudança de designação, mas corresponde a uma transformação substancial), como à disseminação da escolarização para o campo da Educação de Adultos e da reciclagem profissional.

Ora, esta desqualificação simbólica dos espaços e dos tempos que estavam mais resguardados do domínio totalitário da gramática escolar contribuiu para a destruição sistemática das condições suscetíveis de viabilização da possibilidade de se reinventar um educativo menos escolarizado e, por isso, mais propenso para se permeabilizar às cognições e às relações intersubjetivas produzidas no espaço escolar. Sabemos que, historicamente, a Educação de Infância e a Educação de Adultos sempre desempenharam um importante papel na produção de inovações pedagógicas e na reinvenção da ação educativa no interior da escola, sendo que, deste modo, a escola vê substancialmente reduzida a sua capacidade de regeneração, nomeadamente a sua capacidade de se reinventar para fazer face à sua crise e desagregação.

Este conjunto de tendências, legitimadas pela crítica ao Estado-Educador, são conformes com as políticas socioeconómicas que se desenvolveram no contexto de desagregação do Estado-Providência e do abandono das preocupações relacionadas com o combate às desigualdades sociais.

Assente na ideia que o Estado não tinha contribuído para a diminuição das desigualdades educativas – crítica social – e que, por outro lado, a sua intervenção normativa e burocrática tinha inibido a expressão da criatividade dos diferentes atores e instâncias educativas – crítica artística – assistiu-se a uma espécie de diabolização do papel que o Estado tinha desempenhado na regulação do processo de escolarização e formação. Sabemos que esta diabolização legitimou a adoção de um conjunto de medidas relativamente inéditas que marcaram decisivamente o campo educativo.

O primeiro conjunto de medidas exprimiu-se pelo abandono das preocupações relacionadas com as desigualdades sociais em detrimento daquelas que se ocupavam com a flexibilização do sistema. O pressuposto era o de que esta flexibilização, referida na crítica artística, ao aumentar a expressividade do sistema e dos atores educativos, iria atuar sobre as desigualdades sociais a que a crítica social tinha chamado a atenção.

A segunda tendência incide sobre as transformações dos modos de gestão dos sistemas educativos resultantes da diabolização da intervenção estatal da educação.

Neste domínio estruturaram-se duas ordens narrativas que, coexistindo no sistema, hierarquizam os espaços educativos onde elas se objetivam.

A primeira é a da desconcentração dos serviços estatais. Admite-se que a planificação articulada dos serviços de Estado em determinados espaços educativos mais fragilizados socialmente asseguraria vantagens acrescidas em termos de eficácia da intervenção. Com base neste pressuposto, desenvolveram-se projetos de descentralização, visando a recriação local de um Estado vocacionado para o estabelecimento de parcerias e de consórcios com instituições da chamada sociedade civil. Trata-se, assim, de uma narrativa particularmente direcionada para os espaços educativos onde se concentram as desigualdades, as exclusões e as violências urbanas.

A segunda narrativa valoriza especialmente as questões da autonomia, da responsabilidade e da identidade da escola, e dá uma ênfase particular às questões da gestão e das lideranças escolares. Tendendo a pensar o sistema educativo como o somatório de escolas autónomas, organizadas numa lógica de mercado, esta narrativa é particularmente vocacionada para ganhar a adesão das classes sociais mais altas e dos novos herdeiros.

Estas duas narrativas são ainda tributárias de um novo modo de exercício de regulação estatal. O Estado deixou de se ocupar apenas com a produção e aplicação de normas universais para a ação, mas passou a

desempenhar também um papel relevante na preservação de uma flexibilidade e na multiplicação de oportunidades de formação, que se admite ser o modelo mais eficiente para combater as chamadas gorduras do Estado.

Neste contexto, produziram-se, também, profundas mudanças nas formas institucionais e simbólicas acionadas na produção das modalidades de ações educativas legítimas. Estas formas deixaram de se apoiar apenas na definição rígida das normas para ação, para se desenvolverem também e, principalmente, através da imposição de gramáticas cognitivas da ação, avaliadas em função dos seus resultados, garantindo, deste modo, uma redistribuição social das responsabilidades da escolarização. Esta individualização das responsabilidades foi acompanhada pela desqualificação dos modos de gestão, apoiados estes na coordenação da ação desenvolvida por coletivos profissionais para se valorizar, sobretudo, o papel das lideranças. Por outro lado, assistiu-se a uma desqualificação simbólica do conflito e das suas potencialidades na transformação dos sistemas (gestão sábia dos conflitos).

O conflito é, agora, encarado como uma expressão de défices de competência dos atores envolvidos, razão pela qual se legitimou uma espécie de "formativite" aguda, apoiada na ideia de que o indivíduo é um ser potencialmente e permanentemente deficitário. Finalmente, este modelo de regulação favoreceu a multiplicação de dispositivos de avaliação, a institucionalização de uma avaliocracia sem precedentes, a qual, além de ser insensível aos sofrimentos que provoca, estabeleceu uma conceção de ação educativa que, estando exclusivamente ocupada com a produção de resultados mensuráveis, desqualifica as suas produções relacionais e imateriais.

Como sabemos, foi determinante o papel do Estado na gestão e desenvolvimento dos dispositivos de avaliação, razão pela qual não se pode afirmar, assertivamente, que se tenha assistido a uma redução desse papel. A intervenção do Estado deslocou-se da entrada para a saída do sistema, numa lógica em que o seu papel foi simultaneamente deficitário e excessivo. Deficitário na defesa da igualdade social e da democracia; e excessivo no desenvolvimento do mercado no campo educativo e da avaliação.

Como destaquei, estas novas modalidades de se pensar e gerir a educação desenvolveram-se num contexto de desagregação do Estado-Providência e do Estado-Educador, e em que o paradigma da autonomia das relações entre formação e trabalho perdeu a sua importância relativamente ao paradigma da subordinação. Para além de ter sido responsável pelo desenvolvimento de políticas curriculares que valorizam os conteúdos e as formas institucionais mais "úteis" ao exercício do trabalho, esta subordinação manifesta-se no desenvolvimento de modos de gestão da educação,

obedecendo às normas simbólicas e investimentos de forma do mundo comercial e do mercado.

A noção de competência constituiu o operador ideológico mais relevante na legitimação do paradigma da subordinação. Independentemente de ter sido objeto de várias críticas no debate científico, e de um correspondente debate sociológico, particularmente intensas no campo das ciências cognitivas e das ciências do trabalho, a noção de competência tem ganho uma importância simbólica crescente relativamente à noção de qualificação, na medida em que ela parece ser mais congruente com a fragilização das formas de contratação do trabalho que se tinha instituído na base de um compromisso entre o mundo cívico e o mundo industrial. As novas formas de vinculação laboral são mais individualistas e desenhadas numa lógica em que se acentuam sobretudo os compromissos com o mundo comercial. Por outro lado, enquanto a noção de qualificação releva de uma definição da relação com o saber, encarado este como uma bagagem relativamente estabilizada, a noção de competência, por sua vez, referencia-se a uma noção de saber descartável, instável e em permanente mutação, que não vale *per se*, mas pelo valor que lhe é atribuído no mercado de trabalho.

Ter-se-á de reconhecer que o paradigma da qualificação trouxe ganhos sociais em termos de aumento dos salários, alargamento dos direitos sociais, democratização de acesso à chamada cultura universal, bem como a uma expansão quantitativa no campo da formação. Os custos na formação, no plano macrossocial e na produção de subjetividades, foram, deste modo, considerados como investimentos sociais suscetíveis de aumentarem a produtividade e não como despesas que importava reduzir.

É importante, no entanto, salientar que este modelo se apoiou e produziu uma definição negativa das experiências e das narrativas do trabalho. Esta definição negativa persiste no paradigma da subordinação – induz, ao mesmo tempo, tendências para a degradação da relação com a formação, deixando de ser encarada como um direito à promoção social para passar a ser um dever a cumprir para garantir o emprego e ou para estabelecer uma relação menos precária com o mercado do trabalho; raramente o usufruto de um direito à promoção social e profissional.

O regime da perturbação

Enquanto modelo de gestão da chamada nova questão social, o paradigma neoliberal, que sustenta a gestão política do modelo da subordinação

da formação ao trabalho, contribuiu inequivocamente para agravar os problemas que se propunha resolver.

Assistiu-se a um crescimento do desemprego e da precarização laboral, apesar de se ter procedido ao redimensionamento e ao aumento do volume da formação, agravaram-se as desigualdades sociais, aprofundou-se o abstencionismo na participação eleitoral, emergiu com forte intensidade a designada exclusão social e o volume de cidadãos que nem são representáveis na cidade nem usufruem de uma relação típica com o mercado do trabalho, acentuou-se o domínio do capital financeiro sobre o capital produtivo e, finalmente, a ideia de que o trabalho produz riqueza deu lugar à ideia de que é a riqueza que produz trabalho.

Compreende-se, por isso, que o paradigma da subordinação da formação ao trabalho fosse fortemente questionado e que se esboçassem sinais suscetíveis de fundamentarem um novo paradigma: o paradigma da interferência.

Não vou aqui dar muitos pormenores sobre as características, em parte indefinidas, deste paradigma. De qualquer forma, de um modo prudente, interessa referir os efeitos socialmente nefastos desta perturbação, como importa também evidenciar as suas potencialidades na produção de uma formação e de uma investigação tendencialmente emancipatórias. Importa, antes do mais, realçar a tendência para inserir a formação num espaço de gestão de precariedades, situado a meio do caminho entre a inclusão e a exclusão social, gerando um círculo infernal de onde dificilmente se sai, bem como o reforço da privatização dos custos e das modalidades de formação e, ainda, a naturalização da figura da empregabilidade, bem como o estabelecimento de relações subjetivas com a formação – cada um é simbolicamente um empresário da sua própria formação.

Para configurar alternativas neste domínio, interessa evidenciar que estas transformações viabilizaram também a criação de espaços de experimentação social, possibilitando pensar teoricamente o mundo do trabalho como o espaço de exercício de uma cidadania participativa e encarar o mundo da formação como um dispositivo de qualificação e de promoção de coletivos de trabalho, potencialmente promotores de uma cidadania no trabalho.

Como já acentei, estas experiências inserem a formação numa ação estratégica e comunicacional de transformação dos conteúdos e dos contextos do trabalho. Apesar de esta transformação ser marcada pela imprevisibilidade, ela não se apoia nas técnicas racionais de gestão previsional que estruturam as conceções ortopédicas de mudança técnica do trabalho e

as concepções de formação a elas associadas; estas formações enfatizam, com efeito, a produção de relações sociais densas e diversificadas que permitem melhorar as performances dos sistemas de trabalho, melhorando as suas performances comunicacionais. Por outro lado, estas experiências formativas não só valorizam lógicas transversais que transcendem as lógicas inscritas nas especializações e nos saberes disciplinares, como promovem também articulações originais entre as formas escolares de apropriação de saberes e as aprendizagens experienciais, nomeadamente as que valorizam as valências formativas do exercício e das experiências de trabalho. Finalmente, e apesar de se legitimarem através da lógica da “terapia organizacional”, as formações interferem diretamente nas relações formação/trabalho/emprego, razão pela qual elas não encaram esta terapia como uma reposição de uma “harmonia perdida”, mas como um espaço de gestão de uma conflitualidade que, envolvendo uma pluralidade de atores, lógicas de ação e ordens justificativas, consideram que estas inovações se associam a um processo de recomposição de competências identitárias em que o *sentido* do trabalho desempenha um papel essencial.

Estas modalidades inovadoras de articular formação e trabalho recuperam, complexificando, algumas das perspetivas que, no campo da Educação de Adultos, se desenvolveram com o propósito de vincularem este campo ao exercício da cidadania, por oposição à subordinação do campo aos valores instrumentais do trabalho.

Por um lado, elas atribuem uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências, produzindo uma definição positiva dos destinatários da formação, aqui considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes; o trabalho de formação pode, por isso, ser considerado como um trabalho de explicitação das narrativas profissionais, indispensável à construção narrativa do sujeito e, portanto, à sua conscientização. Por outro lado, elas admitem que as dinâmicas formativas não são inteligíveis, tendo exclusivamente em conta o trabalho dos formadores ou as qualidades do sistema onde se integra o seu trabalho, já que a formação é encarada como um dispositivo, como um “acontecimento” inscrito numa rede heterogénea de elementos, dinâmicas e temporalidades que, em larga medida, “escapam” à intervenção dos formadores. Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é, por isso, conceptualizada como uma mera sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo. Ela é, como já tive oportunidade de afirmar, um acontecimento que deve ser capaz de modificar o sentido da evolução em que se inscreve, de gerar novas coerências não deduzidas a partir de leis deterministas.

Estas experiências de formação e de trabalho, de interação e de articulação entre ambas subentende que as pesemos num registo da práxis e da ação. Este registo, embora possa contemplar um balanço sobre os objetivos da ação, atribui uma forte centralidade à problemática do sentido e da construção do sentido no decurso da ação. Ele chama também a atenção para se poder atribuir uma conotação fortemente positiva à experiência, encarando-a não como responsável da resistência à mudança, mas como sustentáculo de produção de mudanças com sentido e consentidas porque negociadas e consensualizadas.

Hannah Arendt (1958/2007) desenvolveu um importante e estimulante trabalho conceptual sobre as noções de ação e de obra como alternativa às noções de prática e de produto. Na opinião desta autora, a subordinação da formação ao trabalho reduz significativamente as possibilidades de reconhecimento das potencialidades emancipatórias do agir no trabalho; nesta subordinação, o trabalho é definido como um conjunto de práticas subordinadas a uma racionalidade instrumental que não habita o trabalhador e que, por este motivo, não permite uma regulação democrática e cidadã do trabalho. A cidadania termina quando se entra no trabalho – a comunicação, a sociabilidade e a participação encontram-se subordinadas à razão instrumental. Esta determinação simbólica e institucional produz a

instrumentalização do mundo, a confiança atribuída aos instrumentos e à produtividade do fabricante de objetos artificiais, a fé no alcance universal da categoria fins-meios, a convicção de que se pode resolver todos os problemas e resumir todas as motivações humanas ao princípio da utilidade; (...) a assimilação da inteligência à engenhosidade. (p. 381)

O trabalho e a formação podem, no entanto, ser pensados e praticados como uma ação produtora de objetos, de relações sociais e de cognições que não obedecem à lógica da planificação antecipada, mas é antes uma regulação situada. Além de produtos tangíveis e objetiváveis, a formação produz, de forma intencional ou não, histórias, narrativas que podem ser documentadas ou não. Como assinala ainda a mesma autora, sem o acompanhamento desta linguagem e desta narratividade, “a ação não só perderia o seu carácter revelador, como perderia também o seu sujeito (...); só existiriam seres humanos *robots* executando atos humanamente incompreensíveis” (p. 235).

A possibilidade de complexificar a noção de prática, integrando-a na noção de ação, implica, assim, que se coloque a questão da autoria no centro da formação.

Na realidade, os modelos de formação centrados nas práticas ou que procuram melhorá-las não debatem nem necessitam de debater a questão

da origem e da autoria das práticas. Mantêm a ambiguidade da noção de prática, não superam o seu sentido etimológico que, como sabemos, designa tanto a aplicação de um conjunto de regras e de princípios de uma arte ou ciência, como uma maneira usual de se proceder, como tem ainda uma conotação mais religiosa, visto que o sacerdote que, na missa, faz a prática não está na origem da prática, nem tão-pouco esta prática coincide com aquela que ele exorta a praticar.

A prática produz-se do seu exterior, através de um conjunto de determinações produzidas por autores indefinidos. A ação, pelo contrário, está sempre associada a um autor ou a uma entidade coletiva, sendo que ambas são capazes de se dizerem, de dizerem ou de se produzirem narrativamente. A formação transformante não pode, por isso, fazer a economia de um trabalho de produção narrativa das práticas e dos práticos, que seguramente associa a formação aos dispositivos de interpretação hermenêutica.

Apesar de este trabalho de produção narrativa da ação ter uma importância determinante, a formação não pode abdicar das teorias e do trabalho teórico. As teorias não têm, no entanto, a pretensão de se considerarem autoras da ação e da interpretação, que seria assegurada através da sua aplicação cognitiva ou instrumental, mas envolvem-se em processos de aplicação hermenêutica, cuja pertinência não depende tanto da sua coerência interna, mas mais das dinâmicas da sua inserção num espaço comunicacional de explicitação de sentidos. Neste último espaço, os saberes teóricos e os saberes da ação não se relacionam apenas por relações de dedução, mas contemplam sempre relações de inferência contextualizadas.

Claude Dubar (2007) salienta, a este propósito, que o contexto da narratividade da ação envolve um sujeito reflexivo que "procura uma unidade de si através da articulação das suas lógicas da ação", o que faz dele um autor narrativo que se narra através "das arbitrariedades e dos acontecimentos que se produzem na ação" (p. 10). A sua flexibilidade, ou a sua consciência narrativa, distingue-se da consciência prática do agente e da consciência estratégica atribuída ao ator. Trata-se, com efeito, de uma consciência comunicacional que é, por isso, comunicável e estruturada durante o processo de comunicação. Admitindo que os autores se interpretam a si próprios na relação com outros autores, admite-se também que não existe uma oposição definitiva entre as linguagens da teoria e da ciência e as linguagens da ação. Num contexto de formação, ambas constituem polos, por vezes contraditórios, mas complementares dos dispositivos de produção narrativa. As suas relações não são de oposição nem

de continuidade, mas de tensão e de complementaridade contraditória no interior de dinâmicas que buscam a explicitação mútua.

Ter-se-á de admitir que este contexto analítico e praxeológico possibilita uma reabilitação da experiência, não lhe atribuindo uma conotação negativa.

O estatuto da experiência na produção de saberes e de mudança sempre foi objeto de debate e fonte de controvérsias no campo das Ciências Sociais e Humanas, no domínio da Filosofia e da própria Pedagogia. Não vou aprofundar este debate, quero apenas evidenciar que, no contexto de afirmação e desenvolvimento do positivismo como único modelo tangível de estruturar os processos de produção de saberes, os conhecimentos da experiência foram ignorados ou considerados como obstáculos ao desenvolvimento e difusão dos saberes científicos. Para o positivismo, só a experiência científica assegura a produção de saberes conformes à verdade. As outras formas de experiência que se afastam deste modelo só podem produzir ilusões, falsidades ou não-verdades.

Nas últimas duas décadas, no entanto, a noção de experiência adquiriu algum relevo, tanto no campo da formação, como no campo do trabalho.

No campo da formação, tal noção serviu de mote ao desenvolvimento de um conjunto de procedimentos, mais ou menos formalizados, codificados e ritualizados, visando proceder ao balanço de competências ou à análise das necessidades de formação. Reconhecia-se que estes procedimentos prévios ao desenho e planificação de sistemas e programas de formação assegurariam ganhos de pertinência, de eficácia e economia. No campo do trabalho, por sua vez, multiplicaram-se os procedimentos de avaliação de competências que se consideravam relevantes tanto para a preservação dos postos de trabalho, como para uma eventual e rara progressão profissional; estes procedimentos visavam também apreciar as competências adquiridas em contextos profissionais. Em ambos os casos, o reconhecimento da experiência está dependente da sua conformidade aos instrumentos desenvolvidos e à intenção que preside ao seu reconhecimento. Só parte da experiência é reconhecida e não são certamente reconhecidas as suas produções imateriais, os seus produtos sociais e individuais, as produções cognitivas informais. Seguramente não são reconhecíveis as suas produções narrativas, razão pela qual tais procedimentos apenas reconhecem a experiência prática e não a experiência da ação. Esta última, como sugeri, não é objetivável, mas é subjetiva, embora seja desejável que ela se envolva em processos de objetivação construídos e validados pelas trocas intersubjetivas que elas proporcionam.

As considerações que tenho vindo a fazer, com o propósito de reabilitar as noções de ação e de experiência no trabalho e na formação, colocam um conjunto de desafios pedagógicos que, não sendo específicos das formações profissionais e profissionalizantes, adquirem aqui uma particular relevância. Já fui referindo alguns deles ao longo deste meu texto. Importava agora optar por registá-los de uma forma sintética.

1) A subordinação das noções de programas e sistemas de formação à noção de dispositivo de formação.

2) A relativização da ênfase que se dá ao trabalho dos formadores em detrimento do relevo a atribuir às suas potencialidades no desenvolvimento do trabalho dos formandos.

3) A subordinação da linguagem dos objetivos e das finalidades à problemática da construção do sentido.

4) O desenvolvimento de modalidades de mediação cognitiva entre as aprendizagens disciplinares e as aprendizagens temáticas e problemáticas.

5) A ênfase a atribuir às pedagogias recompositivas em detrimento das pedagogias aditivas e cumulativas.

6) O desenvolvimento de formações centradas na aprendizagem, mais do que as formações centradas no formando, uma vez que estas últimas desenvolvem uma autonomia solitária e as primeiras se apoiam e promovem uma autonomia solidária e heterodeterminada.

A experiência na investigação científica

Feitas estas considerações, vou agora, para finalizar, referir alguns dos desafios que a reabilitação da experiência coloca ao campo da investigação das Ciências da Educação.

Para tal, vou retomar as linhas gerais de uma conferência integrada neste livro – “As transformações dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar na profissão docente” – que fiz em Lisboa sobre os saberes dos professores, nomeadamente, sobre a relação entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar.

Vou desenvolver esta minha problematização em dois momentos.

Num primeiro momento, vou debruçar-me sobre as atuais tendências dos processos de produção dos saberes suscetíveis de serem ensinados, estando ciente que estes saberes não se confundem com os saberes constituídos (saberes feitos e disponíveis), nem estes, por sua vez, se confundem com os saberes ensináveis, nem mesmo estes últimos se confundem com os saberes curricularizados, ou seja, os saberes ensinados. Todos eles obedecem a estruturas epistemológicas e a regimes cognitivos específicos.

Na impossibilidade de aprofundar todas estas estruturas, vou referir alguns dos desafios epistemológicos protagonizados nos processos de produção de saberes de ponta que incidem, geralmente, nos estudos dos sistemas longe do equilíbrio, na medida em que estes sistemas apresentam um grau de similitude maior com os sistemas sociais e humanos.

Com base na análise das investigações desenvolvidas neste domínio e recorrendo ainda às implicações que resultam da descoberta da seta do tempo no funcionamento dos sistemas físicos e do subsequente reconhecimento que o estádio de um sistema não pode ser explicado pelas propriedades do estádio que o antecedeu, Prigogine e Stengers (1992) retiram algumas implicações perturbantes para os modos dominantes de afirmar que se está a fazer a ciência.

A primeira implicação questiona a hierarquização epistemológica das diferentes Ciências, do seu estádio de desenvolvimento, que, como sabemos, têm por referência as Ciências da Natureza. Esta nova conceção de tempo, em que o tempo humano é partilhado com o tempo do universo, obriga a um novo diálogo e a uma interpelação com as Ciências Sociais e Humanas (CSH), a Filosofia e as Artes, na medida em que a Ciência já não é apenas uma instância de produção de respostas, mas é antes de tudo “uma experimentação, criadora de questões e de significados” (Prigogine & Stengers, 1992, p. 24).

A segunda implicação envolve o questionamento da “racionalidade científica” e do princípio da causalidade que a fundamenta. Como sabemos, a possibilidade de se estabelecerem leis que permitem prever o funcionamento dos sistemas constitui o fundamento da moderna racionalidade científica. Ora, como sugerem os autores, na mesma obra, em sistemas longe do equilíbrio existe um horizonte temporal em que não é possível associar a evolução do sistema a alguma causalidade ou trajetória determinada. Neste caso, a aplicação da lei é apenas probabilística, podendo mesmo admitir-se que aquilo que se produziu poderia não se ter produzido, ou seja, admitir-se que a incerteza é intrínseca ao funcionamento de um sistema em que a compreensão do acontecimento se revela fundamental.

As noções de instabilidade e de incerteza apoiam-se, por outro lado, numa atitude científica em que já não se valoriza a “exterioridade” do investigador, mas em que se reconhece que o investigador deve privilegiar uma atitude de interioridade, admitindo que os sistemas são textos ou produções narrativas que importa decifrar. Como assinalam os mesmos autores, o

frente a frente entre o objeto submetido a leis intemporais e o sujeito livre, dominando o mundo, mas despido das múltiplas relações que este estabelece consigo, já não pode doravante dizer-se “racional” no sentido que

seria racional opor o mundo "verdadeiro", "legal" decifrado pela ciência, ao mundo confuso onde vive o cientista. (Prigogine & Stengers, 1992, p. 84)

A terceira implicação resulta da valorização do conceito de complexidade na descrição do chamado "mundo natural". Esta valorização põe em causa uma hierarquia que se tinha estabelecido e que tinha no cimo os objetos simples e deterministas pertencentes ao mundo natural e no outro extremo os objetos complexos pertencentes ao mundo social onde se admitia que a complexidade destes últimos estaria associada em parte à nossa falta de conhecimento sobre eles. Ora, a complexidade e a imprevisibilidade são, agora, dissociadas da ignorância contingente; elas têm um significado intrínseco. A partir de agora "decifrar o mundo assemelha-se a resolver uma história policial: um jogo intelectual em que possuímos apenas indícios e nunca a totalidade dos acontecimentos." (Prigogine & Stengers, 1992, p. 84). A quarta e última implicação resulta de um efeito condensado das três primeiras. Ela questiona diretamente o conceito de objetividade científica, introduzindo a problemática da subjetividade e de experiência sensível no campo da investigação.

O ideal-tipo do modelo objetivista propõe descrições realistas da realidade em que o mundo dos fenómenos é julgado de acordo com um ideal matemático no qual o conhecimento intelectual estabelece uma relação de oposição com o conhecimento sensível. As tendências que tenho vindo a destacar subentendem que se abdique deste tipo de descrição e se recorra a novas formas de realismo que, além de integrarem a consciência do observador na observação, estabelecem relações de complementaridade e não de oposição "entre as ciências experimentais que criam e manipulam os seus objetos e as ciências narrativas que se debruçam sobre as histórias que constroem o seu próprio sentido" (Prigogine & Stengers, 1992, p. 215).

Estas mudanças nos procedimentos de objetivação, nos princípios de causalidade e na estrutura da linguagem científica estão a ser acompanhadas por mudanças similares na organização da ciência. Um recente relatório do MIT assinala que, atualmente, vivenciamos uma terceira revolução científica – a *Revolução da Convergência* – que não se confunde com a revolução da interdisciplinaridade, dado que ela resulta de um intenso processo de polinização dos saberes produzido na interface dos saberes. Encontramo-nos, portanto, perante a emergência de uma ciência indisciplinada e indisciplinar, e perante uma ciência deambulante, uma ciência que assume o sentido do risco, que parece ter submergido na ritualização dos procedimentos de objetivação.

A CIENTIFICIDADE EDUCATIVA: DA INTERSUBJETIVIDADE AO OBJETIVISMO

Ora, se as Ciências da Natureza se têm vindo a permeabilizar aos processos de construção narrativa dos objetos, à complexidade e à imprevisibilidade, e a um novo realismo construído em dinâmicas de intersubjetivação, a verdade é que a cientificidade educativa, na busca de mais-valias científicas, tende a afastar-se destas dinâmicas, abandonando os desafios que estiveram na sua origem, para adotarem, de uma forma incontrolada, os referenciais inscritos no inconsciente epistémico da chamada ciência feita.

Estas tendências merecem uma atenção particular.

Antes de passar a uma caracterização breve do contexto atual, importava realçar que, desde as suas origens e até finais da década de 1980, a cientificidade educativa desenvolvia-se e proporcionava o desenvolvimento de uma heterogeneidade e diversidade teórica, epistemológica e técnico-metodológica. Esta heterogeneidade permitia uma certa permeabilização da cientificidade à experiência sensível, no reconhecimento de que, neste domínio, não é possível estabelecer uma distinção estável e definitiva entre factos e opiniões ou entre formações teóricas com pretensão à cientificidade, formações teórico-normativas que fundamentam as grandes correntes pedagógicas e formações teóricas que exprimem as teorias implícitas dos educadores. A investigação e as suas narrativas estavam, por isso, inscritas num espaço polifónico, em que o investigador não se arrogava possuir o estatuto de maestro, mas antes o de facilitador da produção de histórias e de enredos.

A partir da década de 1990, acentuam-se tendências para se valorizar sobretudo o estatuto da cientificidade educativa em função do papel que lhe foi atribuído na definição e avaliação das decisões políticas. Esta tendência coexistiu com uma outra em que a cientificidade é valorizada pela sua influência na produção de prescrições práticas para uso dos educadores. Diluíram-se, assim, as suas valências críticas e as potencialidades da incorporarem uma internarratividade e uma intertextualidade na narrativa científica. A cientificidade distanciou-se também da experiência sensível dos seus objetos que insistem em afirmar-se como sujeitos.

O atual projeto de construir uma comunidade no campo da investigação em educação – uma comunidade estável e reconhecível no campo onde se estrutura a ciência, as suas hierarquias e as suas notoriedades – acentuou a distinção entre investigadores e não investigadores, entre sujeitos e objetos, e entre os produtores de ciência e os seus utilizadores.

Os efeitos na estruturação do campo da investigação e na estruturação das relações que ele estabelece com a formação e os espaços sociais da produção da ação educativa foram devastadores e conduziram a um reforço sem precedentes da sua subordinação às políticas científicas que, geralmente, se confundem com políticas de avaliação e financiamento da Ciência.

Vejamos, agora, alguns destes efeitos.

O primeiro efeito conduziu ao fechamento do campo da investigação sobre si próprio e à consolidação de um modelo único de valorização social dos produtos da investigação – aquele que postula que essa valorização resulta do valor reconhecido aos seus produtos (*paper* e artigos) no mercado das notoriedades científicas, através da sua circulação no espaço hierarquizado das revistas científicas com revisão entre pares. Esta revistas impõem um modelo único de escrita científica, semelhante aos modelos positivistas: revisão da literatura (ou estado da arte), pergunta de partida, hipóteses de trabalho, objetivos, trabalho empírico, análise dos dados, conclusões e recomendações – isto se nos encontramos vinculados ao modelo anglo-saxónico. André Gorz (2003) realça que este modelo de investigação contribuiu para a desqualificação do debate sobre a produção de sentido

para o empobrecimento das relações sociais, para o reforço da taylorização da organização do trabalho científico, para a hiperespecialização, tornando a profissão de investigador numa profissão incapacitante, numa profissão em que a grande maioria conhece cada vez mais coisas, mas sabe e compreende cada vez menos, dado que os fragmentos dos conhecimentos especializados são apreendidos apenas pelos especialistas que ignoram tanto o contexto e o dispositivo que os produziu, como ignoram ainda as suas potencialidades de se inscreverem em dinâmicas de produção de sentido. (p. 111)

O segundo efeito manifesta-se pela influência que, no campo da investigação, se atribuiu a uma cultura da azáfama e da predação, protagonizadas e desenvolvidas pela figura do investigador/empreendedor. O investigador/empreendedor, que também cumpre funções de docente, ocupa-se na procura de fontes de financiamento – cada vez mais exigentes no que diz respeito ao domínio de linguagens especializadas – organiza equipas de investigação que, por vezes, se confundem com equipas de produção de *papers* que envolvem bolseiros e estudantes de doutoramento, gere e aprofunda o seu capital relacional junto das revistas da especialidade e procura fazer uma gestão equilibrada das precaridades laborais que habitam o campo. Raramente investiga e raramente exerce

a sua função de docência. Ser docente – nomeadamente ao nível do 1.º e 2.º ciclos – é considerado como uma obrigação que o afasta da nobre missão de investigador. Por isso, faz um recurso regular e sistemático aos trabalhadores precários das suas equipas de investigação, que o aceitam de bom grado para poderem fruir do amor do investigador/empreendedor e de eventuais ganhos materiais e simbólicos. Ganhos materiais que se poderão objetivar numa posição profissional mais estabilizada ou na prorrogação da sua precaridade. Ganhos simbólicos que se exprimem por um maior número de publicações, pelo acesso a revistas de maior prestígio ou, por vezes, por poder aparecer como primeiro ou segundo autor dos artigos por ele escritos.

Por outro lado, a cultura da azáfama supõe a rapidez na circulação e na produção de produtos dirigidos a públicos especializados, que raramente têm tempo de os ler e incorporar nas suas perguntas, o que faz que as ciências que têm o poder sejam as ciências rápidas.

Mas esta cultura da azáfama é também predatória. Predatória dos trabalhos dos estudantes de pós-graduação e predatória das narrativas dos sujeitos educativos que são transformadas em objetos empíricos e apreciadas em contextos exteriores aos contextos da sua produção e a que eles não têm acesso.

Os ganhos de produtividade induzem custos de sensatez e capacidade de pensar, uma vez que, como assinala Byung-Chul Han no livro *O Aroma do Tempo* (2009, p. 129):

Talvez tenha prejudicado muito o pensamento, o facto de a *vida contemplativa* ter-se visto cada vez mais marginalizada em benefício da *vida ativa* e de a inquietação hiperativa, a agitação e o desassossego atuais não se compatibilizam bem com o pensamento, sendo que este, em consequência de uma pressão temporal cada vez maior, tende, a não fazer mais do que reproduzir o mesmo. (...) Uma vez que falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, as posições divergentes repelem-se. Começam a odiar-se. (...). O pensamento já não dita o tempo, mas é o tempo que dita o pensamento. Daí que este se torne temporário e efémero. Deixa de comunicar com o duradouro.

CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DA SENSATEZ: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já referi que as formações profissionais que reabilitam a noção de ação, pelos desafios que protagonizam, estão particularmente vocacionadas para a crítica estruturada do paradigma dominante na investigação e

na formação. Gostaria, para finalizar, de realçar quatro aspetos que considero serem relevantes.

O primeiro recai sobre a definição do que se entende por património das Ciências da Educação. Como lembra Bernard Charlot (2006), os saberes, suscetíveis de se integrarem no património das ciências da educação, não são saberes positivos ou normativos, mas saberes críticos e polémicos. Eles contribuem para estruturar uma cientificidade pluriparadigmática e controversa, indutora de modalidades alternativas de definir os problemas educativos e os problemas de investigação. Eles não são, por isso, congruentes com os atuais modelos dominantes de se pensar a investigação com a sua forma cumulativa na chamada “revisão da literatura” ou “estado da arte”, naturalizando um inconsciente epistémico em que o património científico se declinaria sempre no registo da acumulação dos saberes científicos.

Em segundo lugar, gostaria de assinalar que, apesar dos saberes que circulam no campo da formação obedecerem a um racional que os organiza em torno de disciplinas com designações distintas e que na sua articulação configuram a estrutura curricular, a verdade é que a dinâmica do trabalho curricular não encarou, sempre, estas disciplinas como fronteiras estabelecidas, mas também como possibilidade de desenvolvimento de um currículo integrado alternativo aos currículos de coleção dominantes, para utilizar as designações propostas por Bernstein (2000). O currículo integrado supõe, por isso, o desenvolvimento de um trabalho fronteiro, a valorização de uma epistemologia de fronteira. O currículo integrado e a cientificidade alternativa colocam-se do ponto de vista do contrabandista, daquele que entende a fronteira como uma linha a ser transgredida, uma linha a ser atravessada, como possibilidade de promover relações inéditas que complexificam em lugar de simplificarem.

A terceira dimensão do trabalho epistemológico e formativo diz respeito à reconceptualização do trabalho de formação e dos saberes científicos na reestruturação da ação profissional. Como já aflorei, neste domínio importa criar condições ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico e cognitivo estruturado em torno da preocupação de disponibilizar instrumentos cognitivos e metodológicos que possam revalorizar essas experiências sociais e profissionais, requalificando-as e possibilitando a sua incorporação num processo de recomposição identitária. Trata-se de um trabalho cognitivo mais centrado nas experiências do que nas carências, de um trabalho que se preocupa mais com as transformações das relações com as experiências do que com a superação de défices no desempenho profissional. Os saberes da formação não devem a sua relevância ao facto de eles se

adicionarem a ou substituïrem saberes já existentes, mas às suas potencialidades na produção de uma mediação narrativa, facilitando os processos através dos quais os sujeitos se constroem narrativamente e apropriando-se da sua história e do seu projeto. Os saberes científicos terão, por isso, de conviver com os saberes profanos numa dinâmica comunicacional de miscigenação entre o puro, o aplicado e o experienciado. É neste contexto que se torna possível promover uma epistemologia da mestiçagem, alternativa às epistemologias dos saberes puros e intocáveis.

O quatro e último aspeto que pretendo explicitar diz respeito ao processo de produção do texto e da escrita científica. Trata-se de uma dimensão que, seguramente, envolve diretamente todos os protagonistas e que, recentemente, tem constituído um pretexto para a criação de numerosos *workshops* e seminários, alguns dos quais organizados por Sociedades Científicas no campo da Educação. Em geral, estas ações reduzem a problemática da escrita científica ao problema da escrita de artigos científicos, capazes de respeitar as normas estabelecidas neste domínio e que, nem sempre, são explicitadas. Dirigidas preferencialmente a jovens investigadores, que mantêm este estatuto independentemente da sua idade biológica ou da riqueza e pertinência das suas experiências de vida relativamente às problemáticas que eles se propõem investigar, estas ações, preocupadas exclusivamente com uma lógica produtivista, ocultam as dimensões fundamentais do processo de escrita e de produção científicas.

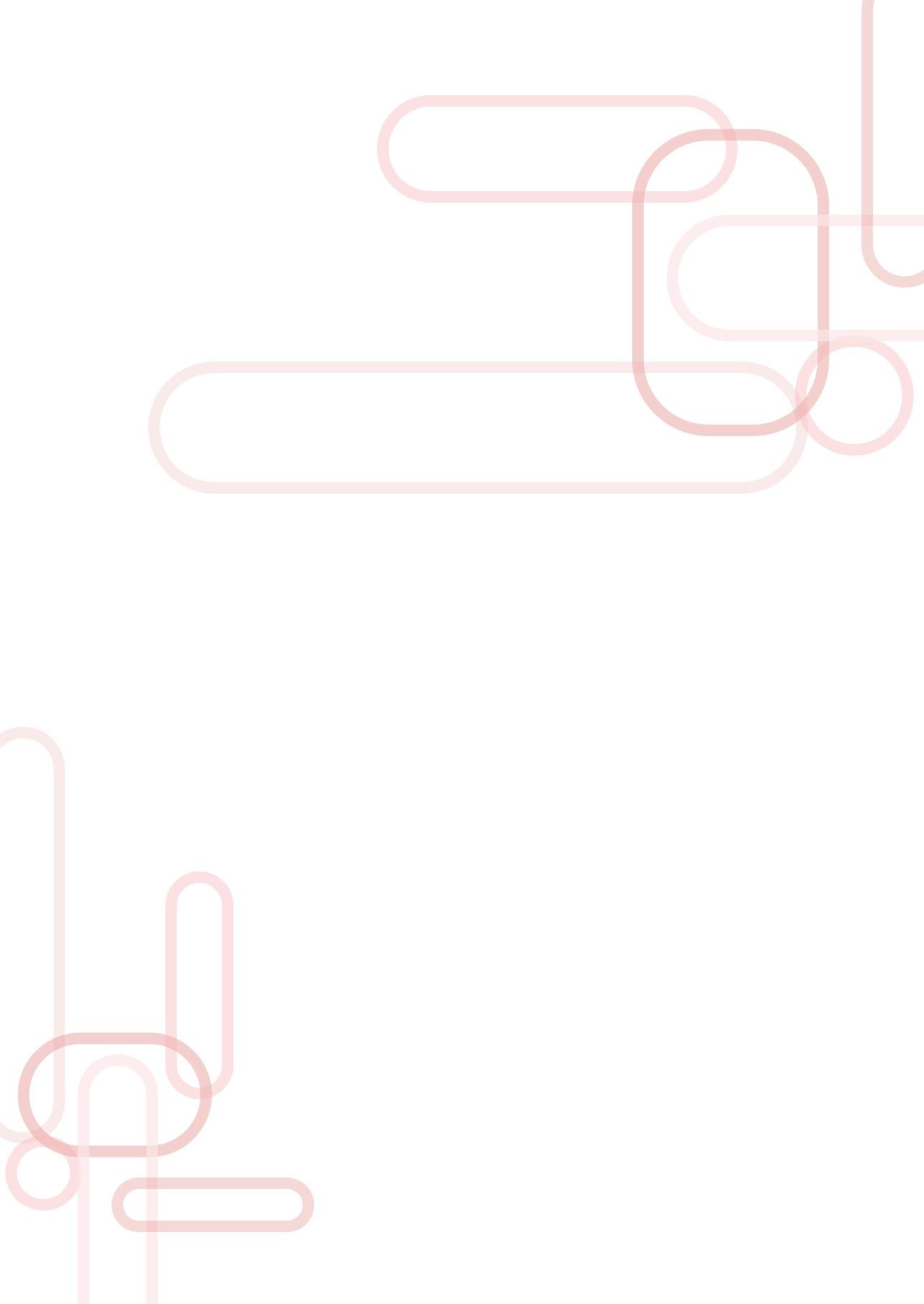
Em primeiro lugar, elas não têm em conta que escrever é inscrever-se num dado espaço, sendo que esta inscrição envolve um complexo processo de negociação identitária que procura compatibilizar as normas e regras deste espaço com as dinâmicas, tanto cognitivas como relacionais, que produziram e foram produzidas pelos designados jovens investigados. Neste processo, não se produz uma rutura ou uma rejeição destas dinâmicas cognitivas e relacionais, mas o estabelecimento de uma nova relação com elas, uma relação de estranheza, de interrogação e de complexificação. Não se trata, por isso, de fazer uma rutura com o senso comum, mas de o ter em conta para o questionar e redefinir.

Por outro lado, esta modalidade de pensar a escrita científica, ao ter contribuído para que o artigo científico se tivesse tornado no único modelo de escrever ciência, mas também o modelo desejável de a praticar, não tem em conta que estes textos se inscrevem, em última análise, em lógicas de justificação científica que não se confundem com as lógicas da descoberta, sempre presentes no trabalho de investigação. Perante a impossibilidade de fazer ciência de acordo com as lógicas da justificação, o

designado jovem investigador só pode imputar esta impossibilidade à sua inépcia, inexperiência ou falta de qualificação.

Ao equacionar-se, deste modo, a questão da escrita científica omite-se, finalmente, a interdeteminação entre os modelos epistemológicos e os estilos de textos científicos, contribuindo-se para uma imposição implícita do modelo positivista, uma vez que ele é mais propenso para a produção de textos conformes ao modelo dominante.

Não queria deixar de terminar sem fazer uma alusão breve às condições em que foram produzidas duas obras-primas no campo da música clássica. A primeira é a *Nona Sinfonia* de Beethoven. Como sabem, esta obra-prima, que ainda hoje é reconhecida como tal, foi concebida num contexto de surdez do seu autor. Surdez que diminuía a sua sensibilidade relativamente às partituras dominantes. No campo da investigação também é importante manter um estado de surdez relativamente à partitura dominante. Este grau de surdez pode contribuir para acréscimos de lucidez. A segunda é da autoria de Ravel. Refiro-me ao concerto para piano para a mão esquerda. Ela foi concebida para poder ser interpretada pelo pianista austríaco Paul Wittgenstein, que tinha perdido o braço direito num combate durante a Primeira Guerra Mundial e cuja carreira parecia terminada. Foi concebida para um pianista que tinha poucos recursos para exercer esta função. A ausência de recursos não significou, portanto, a impossibilidade de produção de obras-primas. Podemos mesmo admitir que os défices de recursos foram condição da produção de obras-primas.



CAPÍTULO 3



Discursos da educação de adultos: explicitações e omissões

INTRODUÇÃO

Ao contrário da educação formal, o campo da Educação de Adultos acolhe no seu interior uma pluralidade, ou mesmo uma heterogeneidade de formas institucionais e modelos educativos que, em geral, configuram narrativas distintas e, por vezes, contraditórias entre si. Em certos momentos históricos, estas narrativas reconverteram-se e traduziram-se para respeitarem uma narrativa abrangente e dominante que parece ser consensualmente aceite.

Compreende-se, por isso, que a estruturação, consolidação e reconhecimento do campo e da especificidade das dinâmicas que o habitam, estejam, em grande parte, dependentes da possibilidade de se produzirem investimentos de forma compatíveis com as gramáticas dominantes no campo que, tendencialmente, e como sugeri, não conduzem a uma definição assertiva e normativa das formas institucionais associadas a cada uma das gramáticas.

Além de serem flexíveis, estas gramáticas e meganarrativas deverão, por isso, dar uma atenção particular à realização de um escrupuloso trabalho de justificação e argumentação que permita que elas sejam consideradas inquestionáveis e impermeáveis à eventualidade de terem de concorrer com gramáticas alternativas.

Compreende-se, deste modo, que estas narrativas procurem diluir as suas relações diretas com as opções políticas (mais ou menos discutíveis e referenciadas ao curto prazo) para procurarem preferencialmente referenciais e justificações que transcendam o domínio destas escolhas políticas. Compreende-se também que, em geral, estas meganarrativas sejam produzidas e vinculadas por organismos internacionais a quem se reconhece possuírem uma vinculação forte com a defesa dos direitos humanos, como é o caso da Unesco.

Esta precaução, tida em conta na produção das meganarrativas, não impede, no entanto, que elas não possam ser objeto de um questionamento e de uma análise mais pormenorizada, com o intuito de realçar a relativa discricionariedade das suas escolhas, nomeadamente daquelas que incidem sobre as cognições socialmente aceites e sobre os modelos institucionais subliminarmente valorizados.

A minha reflexão incide sobre duas meganarrativas difundidas pela Unesco e produzidas em contextos diferentes e que adotam distintos procedimentos de argumentação para fundamentarem lógicas suscetíveis de assegurar adesões alargadas e inquestionáveis. Refiro-me ao relatório *Aprender a Ser*, da autoria de uma equipa coordenada por Edgar Faure (1972), difundido nos anos 1970, e ao relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, da autoria de uma equipa coordenada por Jacques Delors em 1998 e publicado 25 anos mais tarde.

O primeiro relatório serviu de base aos discursos sobre a EP e o segundo aos discursos sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Embora esta última narrativa se procure situar na continuidade da narrativa da EP, a verdade é que, como argumentarei, ele produz um conjunto de ruturas cognitivas e institucionais que não são negligenciáveis.

OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

Os discursos da EP surgiram no contexto europeu no início da década de 1970. Vivia-se, então, uma conjuntura em que parecia inquestionável a viabilidade do projeto político e social assente na possibilidade de se garantir uma articulação consistente e durável entre o capitalismo e a democracia, e entre a liberdade e a igualdade social.

O livro *Aprender a Ser* ilustra bem esta conjuntura. Por um lado, ele constrói a sua narrativa, fazendo derivar as propostas educativas, principalmente as que se inscrevem no Movimento da Educação Permanente (doravante MEP) das leis gerais do desenvolvimento humano, considerado como um processo inacabado, como um imperativo derivado de uma conceção antropológica, do ser humano que não é contextualizada nem circunscrita a um tempo e a um espaço preciso, apesar de admitir que a sua concretização possa ter em conta as formas e tempos a sociedades determinadas. Por outro lado, ele valoriza a educação como o usufruto de um direito social, sendo que só este usufruto inibe que a pessoa humana se possa tornar escravo da Ciência e da Tecnologia. As injunções resultantes da Ciência

e da Tecnologia são tidas em conta no interior de um processo que se supõe assegurar a sua humanização e, portanto, a sua contribuição para a democracia e para a plena realização do ser humano, tanto nas vertentes expressivas como instrumentais.

Esta narrativa parece não ser incompatível com o Movimento da Educação Popular que se tinha desenvolvido, tanto em contexto europeu, nomeadamente nos países nórdicos, como no contexto da América Latina e cuja relevância importa realçar. No primeiro caso, o Movimento da Educação Popular associa-se ao desenvolvimento e consolidação dos Estados-Providência e, no segundo caso, ele desenvolve-se num contexto de relativa incipiência do papel do Estado na promoção dos direitos educativos e sociais.

Em ambos os casos este movimento está associado ao desenvolvimento e consolidação de relações sociais densas e tendencialmente democráticas, necessárias tanto à criação e desenvolvimento do Estado-Providência, como à construção de espaços sociais providenciais e capazes de cumprirem algumas das promessas sociais deste Estado, nomeadamente as que incidem sobre o usufruto do direito à educação e ao desenvolvimento dos entes humanos.

Em ambos os casos, importa, também, ter em conta que a Educação não é um processo harmonioso, encarada tanto como processo individual como processo social. Ela insere-se num espaço de gestão de tensões, nomeadamente aquelas que se estabelecem entre a procura de emprego e a sede de saber, sendo que a primeira se subordina frequentemente a esta última. Daí, a valorização das dinâmicas capazes de assegurarem o “aprender a aprender”, que faz da Educação um processo permanente do usufruto do desejo de aprender e de se formar. Daí também que se reconheça a relevância das formas extraescolares de aprendizagem que podem integrar a Cidade Educativa. Daí também que não se diabolize a formação científica e tecnológica, desde que elas possam ser humanizadas.

O que constitui a marca distintiva destas narrativas é, pois, a aceitação do pressuposto de que o saber constitui um “bem comum”, cuja apropriação constituiria um garante ao desenvolvimento da democracia e aos processos de mobilidade social ascendente.

Apesar de atribuir grande ênfase às dimensões sociais dos contextos educativos, o que permite realçar a importância da educação informal, a verdade é que estas narrativas parecem aceitar uma definição coisificada da relação com o saber, encarando-o como um património ou uma bagagem de que os cidadãos se deverão munir para o exercício da sua função

de cidadão e de trabalhador na posse de uma qualificação profissional juridicamente codificada.

Entendendo que compete, simultaneamente, ao Estado e às organizações sociais a criação de condições para o usufruto do direito à Educação, admite-se que o adulto partilha com a criança o mesmo estatuto ontológico de ser inacabado, o que constitui a base do reconhecimento da sua educabilidade e perfeitibilidade infinita. O reconhecimento da disposição do adulto se educar, apoiado numa diversidade e uma pluralidade de programas e de sistemas de formação, implica que se admita também que o campo pode ser dinamizado, tanto por militantes sociais, incluindo militantes procedentes do mundo operário, como por profissionais oriundos da educação formal. Estes protagonistas não possuem o estatuto formal de formador, atribuído com base em formação específica, mas são informalmente considerados como profissionais experientes e qualificados.

Apesar de admitir que as expressividades e o sentido crítico constituem as dimensões estruturantes da formação e qualificação dos cidadãos, incluindo nesta formação as preocupações relacionadas com a alfabetização e o acesso aos diplomas escolares no espaço formal e escolarizado, a narrativa da EP integra também as preocupações relacionadas com as qualificações profissionais que possam facilitar o acesso à profissão ou à mobilidade profissional ascendente. Ela admite, por isso, a dicotomização dos espaços e lógicas da formação, obedecendo cada um deles a dinâmicas específicas: umas mais expressivas e outras mais instrumentais.

O espaço da educação recorrente e da qualificação distingue-se claramente do espaço da formação para a cidadania.

Progressivamente, a centralidade do papel atribuído ao Estado e à sociedade civil é substituída pela importância dada ao mundo empresarial e às parcerias público/privadas; do mesmo modo que a formação, neste domínio, se começa a justificar pela sua contribuição para o desenvolvimento económico e o aumento da competitividade. A noção de qualificação profissional, definida em torno da noção de “bagagens cognitivas”, tende a perder a sua centralidade em favor da noção de competência, que realça sobretudo a obsolescência e a precaridade do valor atribuído aos saberes adquiridos e integrados no património.

O saber é, por isso, considerado como um saber descartável, tanto do ponto de vista cognitivo como relacional. Por sua vez, o adulto em formação já não é definido como um ser permanentemente inacabado, mas como um ser incompleto e tendencialmente deficitário. O campo da

formação tende a deixar de ser habitado pela militância e pelas concepções alargadas de uma pedagogia criativa e inovadora, para passar a ser organizado em torno de técnicos de formação habilitados formalmente para o efeito, valorizando didáticas específicas e uma tecnicidade que substitui o reconhecimento da experiência, nomeadamente da experiência dos operários que, neste contexto, tendem a ser excluídos do campo e substituídos pelos engenheiros.

A relação da educação com a cidadania tende a ser circunscrita à relação do campo com o trabalho e, nesta última, acentua-se, sobretudo, a preservação dos postos de trabalho, a mobilidade horizontal ou a reposição da relação laboral. Subsidiariamente, admite-se que a Educação de Adultos pode possibilitar a mobilidade profissional ascendente. Se se pode aceitar que, neste contexto, o campo da Educação de Adultos se tende a subordinar às exigências técnicas do mundo do trabalho, a verdade é que esta subordinação incide fundamentalmente na determinação dos produtos e, por esta via, hierarquiza os conteúdos que circulam no campo bem como a escolha das metodologias de formação.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A narrativa da Aprendizagem ao Longo da Vida está plasmada no relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, publicado pela Unesco, em 1998, da autoria de uma equipa coordenada por Jacques Delors. Este Relatório aprofunda e amplia o âmbito de utilização dos propósitos e das formas institucionais desenvolvidos no âmbito restrito do espaço da reciclagem e da formação profissional. Esta ampliação é de tal forma extensa e intensa que neste último relatório foi responsável pela progressiva diluição dos propósitos e dos modelos institucionais admitidos e, por vezes, fomentados pela EP, nomeadamente, os espaços e tempos ocupados com a formação para a cidadania e o desenvolvimento de uma educação cidadã.

Estabelecendo uma relação ambígua com a narrativa da EP, relação simultaneamente de continuidade e de rutura, esta nova gramática acentua essencialmente a rutura, tanto nos propósitos afirmados, como nas formas institucionais valorizadas, como ainda na definição do modelo desejável do funcionamento do sistema.

A argumentação desenvolvida é particularmente elucidativa a este respeito. Com efeito, a importância atribuída à educação não deriva de ela se inserir num paradigma antropológico do desenvolvimento humano,

mas resulta da sua possível contribuição para o desenvolvimento económico, para a competitividade e para a inovação tecnológica.

O *Aprender a Conhecer* referido neste relatório alude à aquisição de saberes mínimos necessários à compreensão do mundo e a viver dignamente, bem como aqueles que se consideram necessários ao desenvolvimento de competências profissionais e comunicacionais (acesso às metodologias científicas e à cultura geral como suportes ao desenvolvimento do aprender a aprender). Do mesmo modo, o *Aprender a Fazer* está associado ao desenvolvimento profissional e, de uma forma mais explícita, à aquisição de competências profissionais. Por sua vez, o *Aprender a Ser* considera-se indispensável à produção de competências úteis ao desenvolvimento das responsabilidades individuais. Afirma-se também a importância do *Aprender a Viver em Conjunto*, o aprender a viver de uma forma ajustado e já não o aprender a viver de uma forma mais justa e democrática.

Para além da relevância atribuída a algumas das dimensões do aprender em detrimento de outras, o que distingue também os discursos da ELV é o facto de eles se não limitarem a apregoar a importância de incorporar o Mercado do Trabalho e o Mundo Industrial no seu campo de referência. Estes discursos postulam também o estabelecimento de uma vinculação forte do campo da Educação de Adultos a uma organização interna isomorfa da sociedade do mercado, tal como ela foi idealizada, ou seja, enfatizam a institucionalização de um mercado de formação, negando-se a centralidade performativa do Estado e da Sociedade Civil.

Neste contexto, assistiu-se a uma diluição das tendências para se associar o campo às preocupações e referenciais educativos democráticos, sendo que, em alternativa, se propõe o envolvimento do campo ao mundo do *business* ou dos negócios. O pedagógico e o educativo tendem a deixar de ser estruturantes das dinâmicas socioeducativas para se tornarem instrumentos mais ou menos eficientes e úteis ao modo de existência do campo no mercado das oportunidades.

A proclamada capacidade de renovação pedagógica, que se diz constituir hoje uma marca distintiva do campo da Educação de Adultos, capaz de assegurar a diversificação das ofertas educativas adaptadas às necessidades de públicos diversificados, pode ser encarada como um efeito induzido da aceitação de pelo menos três pressupostos, a saber:

1) O pressuposto de que a cidade do mercado ou, se quisermos, a cidade do mercado dos projetos, induz, pelo seu dinamismo, a renovação permanente e a capacidade de favorecer dinâmicas de mudança e inovação, capazes de substituir as modalidades mais obsoletas e inadequadas,

numa espécie de *darwinismo* pedagógico e educativo, considerado como uma consequência inevitável e desejável do funcionamento do Mercado da Formação.

2) O pressuposto de que, no interior do campo, os destinatários agem numa lógica empresarial, na medida em que, sendo “natural” e, permanentemente, deficitários, eles são, por isso, potencialmente consumidores permanentes de formação; todos os habitantes do campo são considerados como empresários de si próprios e, como tal, pertencentes a uma comunidade ilusória de parceiros empresariais.

3) O pressuposto de que o mercado de formação se tende a expandir até ao infinito, envolvendo, tanto os ativos como os inativos ou os ocupados. Pressupõe-se que os primeiros (os ativos) terão de cuidar de renovar as suas condições de empregabilidade e, por isso, são supostos envolverem-se, regularmente, no campo da formação, sob pena de quebrarem a sua relação com o mundo do trabalho. Os segundos, os inativos, constituem atualmente um mercado em franca expansão, dado o envelhecimento da população e a existência de uma população em expansão que não mantém uma relação direta com o mundo da produção ou o mercado de trabalho; eles constituem um segmento de mercado particularmente relevante para a formação, na medida em que, para se satisfazer as pretensas necessidades de formação, se podem estruturar ofertas formativas que enfatizam sobretudo o papel da formação como instrumento de lazer, de enriquecimento cultural, como oportunidade de recriar sociabilidades ou como instrumento de reabilitação de identidades pessoais relativamente fragilizadas. Trata-se, portanto, de um segmento de mercado em crescimento, particularmente propenso ao desenvolvimento de uma relação simbolicamente desinteressada com o campo, por parte de um nicho de mercado que, embora não contribua diretamente para o crescimento da economia, pode contribuir indiretamente, formando consumidores de serviços culturais inesgotáveis. Os ocupados, por fim, constituem um dos mais importantes segmentos privilegiados pelo mercado da formação, na medida em que eles são obrigados a recriarem as suas “condições de empregabilidade”, através do seu envolvimento na formação, durante períodos mais ou menos longos, agindo como empresários da sua própria formação, na impossibilidade de a exercitarem no mundo do trabalho.

Como já sugeri, a gramática inscrita na narrativa da ELV só muito remotamente propõe um aprofundamento e uma reatualização da gramática da EP. Ela institui uma nova gramática com prioridades distintas, com formas institucionais também distintas e com a afirmação de outros modos de

funcionamento. Mas ela institui também novas cognições sociais a serem adotadas, ou adaptadas para existirem legitimamente no campo.

Em primeiro lugar, o referencial organizador do campo, o Estado e a Sociedade Civil, como garantes do usufruto do princípio da igualdade de oportunidades, submergem perante a importância atribuída ao Mercado e ao consórcio entre instituições, sem que esta substituição se justifique pelo facto de ela poder trazer acréscimos em termos da igualdade de oportunidades. Ela justifica-se, apenas, por presumir que o Mercado pode garantir uma multiplicação e diversificação das oportunidades, sem que seja necessário cuidar da igualdade de acesso.

Em segundo lugar, esta gramática articula-se com a Sociedade Civil, afirmando as suas preocupações com a preservação da coesão social (viver de uma forma mais ajustada), com o combate à exclusão, promovendo a mobilidade e a motivação permanentes.

Em terceiro lugar, as preocupações com a mobilidade social e profissional ascendentes diluem-se perante os desafios da empregabilidade.

Em quarto lugar, produzem-se no campo relações com o saber marcadas por um conceito de saber descartável, tanto nas suas dimensões cognitivas e relacionais, como nas suas dimensões motivacionais.

Em quinto lugar, afirma-se que só podem intervir, legitimamente, no campo, os técnicos da formação e da inserção social, dispendo de uma formação específica; os militantes são substituídos pelos técnicos especialmente especializados. Finalmente, os destinatários da formação são tendencialmente definidos no interior de uma lógica deficitária.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A construção de uma alternativa aos dois modelos descritos anteriormente, uma alternativa que fundamente as condições de possibilidade de uma educação emancipatória, é particularmente exigente do ponto de vista reflexivo. A minha proposta não se apoia em dados empíricos, nem resulta de uma análise minuciosa de narrativas relativamente parcelares, produzidas em dinâmicas e ações educativas tendencialmente emancipatórias. Ela procura fundamentalmente restituir as cognições e instrumentos cognitivos que, no campo das cognições sociais, podem contribuir para abordagens que não se limitem a realçar a importância dos dispositivos de regulação estabelecidos.

Ao envolver-me neste trabalho recorri, por vezes, a extratos de reflexões já produzidas noutros textos. Apesar de poder correr o risco da redundância

e da repetição, decidi integrar estas reflexões neste texto, pois penso que elas podem aqui adquirir uma nova coerência.

Para assegurar a possibilidade de fazer uma comparação sistematizada entre os meganarrativas da Educação de Adultos, vou adotar os mesmos referenciais utilizados na análise das restantes meganarrativas. Como sugeri, as narrativas da EP e da ELV tendem a posicionar-se nestes referenciais numa lógica de escolhas dicotômicas. A construção de alternativas supõe, por sua vez, a possibilidade de pensar estas escolhas como complementariedades contraditórias, seguramente mais complexas e dinâmicas.

Deste modo, o desafio de definir a comunidade como referencial organizador do sistema, considerando-a como uma alternativa às alternativas entre o Estado/Sociedade Civil e o Mercado/Consórcios, supõe uma conceptualização da noção de comunidade que a associe às dinâmicas de solidariedade, embora se possa admitir que também o eixo Estado/Sociedade Civil admite solidariedades, nomeadamente solidariedades mecânicas e juridicamente consagradas. Do mesmo modo, convém realçar que o Mercado/Consórcios não desenvolve apenas interações e trocas, mas que estas interações e trocas podem induzir dinâmicas incipientes de solidariedade, apoiadas na aceitação de que estas são estrategicamente motivadas, suscetíveis de, pontualmente, se estabelecerem lógicas precárias de solidariedade entre aqueles que disponibilizam serviços de formação e aqueles que os procuram; o valor atribuído aos “nichos de mercado” exprime esta eventualidade.

A noção de Comunidade que adotei não pode deixar de ser associada à noção de território, encarado como um processo de produção e já não como uma coisa ou uma escala pré-constituída.

Na lógica Estatal, o território coincide com a Nação ou com regiões em que esta foi dividida e delimitada administrativamente. Por sua vez, a Sociedade do Mercado apoia-se numa desterritorialização de tal forma intensa que lhe possibilita proclamar o fim das relações sociais substituídas por relações entre indivíduos estrategicamente motivados. A territorialização associada à noção alternativa de comunidade tem simultaneamente uma dimensão política, geográfica e simbólica, e supõe uma valorização das dinâmicas de proximidade e a ação proximal. A especificidade da comunidade está relacionada com esta ação proximal e tendencialmente autorregulada, através do exercício de uma ação comunicacional que possa suportar e aprofundar o desenvolvimento de solidariedades orgânicas, mais ou menos estabilizadas, em que se torna possível conciliar o exercício do direito às raízes com o direito às escolhas sensatas.

A Comunidade é, por isso, um processo em construção, apoiado em dinâmicas e cognições situadas, de qualificação do debate público

argumentado, de participação, de interferência e de exercício da Democracia. A sua relevância deriva do reconhecimento de que o Estado se tornou demasiadamente grande para resolver os pequenos problemas da vida e demasiadamente pequeno para poder interferir na resolução dos grandes problemas da vida.

A comunidade envolvida nas políticas promotoras dos bens comuns pode afirmar-se como enquadramento alternativo para a definição destes problemas. Ela pode ser investida de dimensões que transcendem as suas limitações geográficas, para passar a ser considerada como um espaço de usufruto de um pensamento globalizado e de desenvolvimento de uma ação localizada, cujos efeitos transcendem essa ação. A comunidade, em determinados contextos políticos, pode inserir-se num processo de dialética das relações entre o local e o global, em que a comunidade das interações fortes e densas pode ser simultaneamente mais e menos que o global, desde que não seja apenas construída como uma mimetização e uma miniaturização do todo onde ela se inscreve. Ela, a comunidade territorializada, constrói-se no usufruto o direito de se escrever e escrever os espaços e os tempos onde se ela inscreve, tornando-se, assim, num sujeito que supera a sua condição de ator.

A educação emancipatória considera, assim, o local e a comunidade como uma alternativa consistente à escolha entre o Estado e o Mercado enquanto referencial do campo da Educação de Adultos. Este “regresso” do local não implica uma valorização nostálgica do passado, tal como, por vezes, é sugerido pela EP, onde o local se reconhece na relação de oposição que ele estabelece com o nacional e o global, considerados como espaços de expressão da modernidade e da pós-modernidade, respetivamente.

O reconhecimento da erosão das perspectivas que definem a educação como um dispositivo de acesso a “bens comuns universais” possibilita que a Comunidade possa ser refletida como promotora da ação proximal, enquanto instância de produção de saberes, de subjetividades e de relações sociais e de processos de reorganização identitária.

A vinculação da Educação de Adultos ao comunitário e ao local presume também que se reconheça que não existe atualmente uma figura única do local, mas uma pluralidade de figuras estruturadas em parte pelas políticas sociais. Refiro-me, nomeadamente, ao local funcional decorrente da descentralização (desconcentração) do Estado, ao local assistencial e ao local securitário.

A figura do local assistencial constitui o modo de existência local do Estado e inscreve-se na tentativa de articular serviços do Estado vinculados

a diferentes esferas da sua ação. O local assistencial constrói-se na contratualização da ação entre estruturas locais do Estado e Organizações Não Governamentais ocupadas com a questão social. Por sua vez, o local securitário é a expressão do reconhecimento da importância das lógicas de proximidade na gestão da segurança pública e ou privada.

Ao mesmo tempo que se referencia ao local, a educação emancipatória propõe alternativas consistentes na conceptualização das relações com a cidadania e com o trabalho. Estas alternativas não são normativas, todavia supõem uma reabilitação de dinâmicas produzidas por referência ao mundo do trabalho e ao mundo da cidadania e nos desafios políticos, cognitivos e praxeológicos que elas protagonizam e prenunciam.

Do ponto de vista político, como sabemos, a cidadania construiu-se valorizando uma definição estatutária e apoiou-se em projetos de democratização das condições de acesso a um “bem comum” universal, sendo que, num primeiro momento, estas condições de acesso se confundiam com o acesso a bens cognitivos e dinâmicas identitárias, suscetíveis de assegurar a desvinculação dos indivíduos aos contextos locais e a sua inserção numa cidade universalizada. Considerava-se também que competia ao Estado proporcionar e gerir as condições capazes de proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso ao estatuto de cidadão. Num segundo momento, admitiu-se a fragilidade do Estado e procurou-se implementar dinâmicas de diversificação das instâncias suscetíveis de, simultaneamente, assegurar a integração e a inclusão na cidade.

No decurso dos anos 1980 e 1990 do século XX, esta definição estatutária da cidadania sofreu um processo de erosão bastante intenso, provocado pelo aparecimento de reivindicações identitárias alternativas, protagonizadas por um conjunto de movimentos sociais, envolvendo conjuntos mais ou menos alargados de pessoas humanas que não se reconheciam nas identidades que lhes eram atribuídas pela cidadania estatutária. Diria que, neste contexto, se consolidou a noção de *cidadania do reconhecimento*, como projeto em que se afirmava a tolerância relativamente à diferença, no pressuposto que esta tolerância não punha em causa as preocupações relacionadas com a igualdade social. Tal como se afirmava na altura, seria importante reconhecer que somos todos iguais e todos diferentes; devemos valorizar a igualdade quando a diferença nos pode excluir e valorizar a diferença quando a igualdade nos uniformiza e impede a expressão das nossas subjetividades.

A cidadania de reconhecimento dá uma ênfase particular às expressividades e à flexibilização das condições de funcionamento dos dispositivos

de inclusão com uma hipervalorização das relações subjetivas e culturais com a sociedade e com o mundo da natureza. No seu interior, produzem-se concepções que, de uma forma nem sempre explicitada, não se opõem simbolicamente ao Mercado como instância que respeita as individualidades, com outras que admitem ser a comunidade a referência simbólica de produção de subjetividades.

Ao contrário destas concepções de cidadania, que remetem para a integração e/ou inclusão numa cidade, em grande parte pré-construída, a educação emancipatória associa, explicitamente, a formação para a cidadania com a formação da cidade. Ela pressupõe que a cidade, por mais estruturados e democráticos que sejam os dispositivos de inclusão, não constitui, por si só, um garante da fruição da cidadania, seja ela estatutária ou identitária, como admite ainda que a existência de cidadãos formados e conscientes não garante a existência de cidades mais justas e ajustadas às gramáticas das formas de vida dos cidadãos. A cidade e as cidadanias são projetos de criação de condições, capazes de induzir a construção argumentada de bens comuns contextualizados, envolvendo tanto a democratização das relações entre os entes humanos como as que estes estabelecem com os entes objetos e com a natureza.

O processo, sempre inacabado, de produção de cidades e cidadanias supõe a valorização de dinâmicas relativamente desacreditadas pelas restantes concepções de cidadania.

Assim, se devo reconhecer que, apesar da importância simbólica atribuída ao partenariado na gestão do processo de desagregação do Estado e das suas políticas centralizadas – por via disso reconhecem a relevância da chamada sociedade civil organizada –, a verdade é que o partenariado, frequentemente, alude apenas às lógicas de coordenação interinstitucional, apoiadas numa racionalidade instrumental e tendo apenas em conta as estruturas da sociedade civil que respeitam estas duas exigências.

Por sua vez, as alternativas cidadãs a visibilizar e viabilizar neste domínio são aquelas que se inserem no aprofundamento da democracia participativa em que os espaços públicos (as cidades) são estruturados pela intersubjetividade, desenvolvida e aprofundada, através do exercício de uma racionalidade comunicacional como possibilidade de articular formas de associativismo “pré-moderno” e “pós-moderno”. Por outro lado, este espaço público deve proporcionar a inserção das dinâmicas afetivas e sentimentais num “espaço público” com coexistência de várias racionalidades, dentre as quais se destacam aquelas que exprimem as valências socioeconómicas

das sociabilidades e as dimensões socioeducativas dos processos materiais de produção.

No seu processo de estruturação, o espaço público da cidadania emancipatória deve cuidar tanto da forma como se produz a cidade como dos sentidos protagonizadas pelos seus principais desafios. Em particular, a cidade emancipatória deve facilitar o desenvolvimento de um trabalho criativo de compatibilização das políticas de combate às desigualdades sociais com as políticas de respeito pelas diferenças, ou seja, conciliar algumas das dimensões da cidadania estatutária com as dinâmicas de promoção da cidadania identitária. Este trabalho criativo não procura, no entanto, desenvolver atitudes favoráveis à tolerância pelas diferenças, mas institucionalizar uma cultura e uma ética do respeito, assente no reconhecimento da importância da alteridade no processo de desenvolvimento humano. Por outro lado, a cidadania emancipatória terá de assegurar a gestão das tensões que fundamentam regimes de ação que procuram, simultaneamente, promover formas de vida mais ajustadas e mais justas. Esta dupla dimensão da justiça supõe um trabalho de justificação argumentada, já que ele não se esgota na produção de normas ou de tecnologias da ação.

Ao mesmo tempo que procuram promover a cidadania, as diferentes gramáticas da Educação de Adultos associam-se também às dinâmicas do trabalho. Eles associam-se, no entanto, a definições distintas do trabalho e dos mediadores cognitivos estruturantes da relação entre educação e trabalho.

Na gramática da ELV, o trabalho é pensado, fundamentalmente, através das suas determinantes tecnológicas e da sua inserção no mundo industrial, sendo que a qualificação profissional constitui o seu mediador cognitivo. A educação e a formação são supostas assegurar tanto a adaptabilidade a esta definição do trabalho, como ainda proporcionar condições necessárias à progressão profissional. A vinculação ao trabalho distingue-se da vinculação à cidadania, pelo facto de se admitir que esta última apenas se exerce no acesso ao mundo do trabalho, ou seja, não é tida em conta na produção do próprio trabalho.

Esta perspectiva restrita também se inscreve na gramática da ELV, sendo que esta privilegia, fundamentalmente, a adaptabilidade e a mobilidade social horizontal, apoiando-se na noção de competência e propondo uma definição do trabalho resultante da figura de compromisso entre a cidade industrial e a cidade do mercado.

A gramática da educação emancipatória também refere as suas vinculações ao mundo do trabalho e às suas transformações. Estas vinculações, no entanto, são acompanhadas por uma outra definição do trabalho e do

trabalhador. Por um lado, elas não se centram apenas nas qualidades desejáveis nos trabalhadores, mas vinculam os trabalhadores aos seus contextos de trabalho que não se definem exclusivamente por via das suas qualidades técnicas, mas enfatizam as suas dimensões políticas, institucionais e organizacionais. Neste contexto, o trabalho é entendido como um espaço de exercício da cidadania, como um espaço que desejavelmente promove uma democracia laboral, ou seja, como um espaço de participação e de exercício da democracia, como um espaço plural de exercício de políticas da razão que reconhecem a cidadania cognitiva, tanto dos saberes científicos e tecnológicos, como dos saberes experienciais; tanto dos saberes racionalizados com dos saberes afetivos construídos na afetividade e na fruição das diferentes sensibilidades. Deste modo, em lugar de promover a separação entre os espaços e os tempos do aprender, do viver e do trabalhar, esta definição promove uma articulação que respeite a sua especificidade, não se confundindo, por isso, com a sua fusão.

Esta definição alternativa do trabalho, mais complexa e dinâmica, induz a que no campo da formação se valorizem determinadas lógicas em detrimento de outras. Apesar de já as ter referenciado em outro texto deste livro, pareceu-me útil retomá-las aqui de uma forma concisa.

Em primeiro lugar, estas lógicas valorizam sobretudo a produção de relações sociais densas e diversificadas nos contextos de trabalho, de forma a assegurarem melhorias e transformações do trabalho, promovendo acréscimos nas performances dos sistemas de trabalho, nomeadamente das suas performances comunicacionais e relacionais.

Em seguida, estas lógicas são decididamente lógicas transversais, não incidindo apenas nas especializações funcionais e nos saberes disciplinares, mas procurando promover articulações originais entre as formas escolares de apropriação de saberes e as aprendizagens experienciais; nestas valorizam-se particularmente as valências formativas do exercício e das experiências trabalho. Estas formações inserem-se também em processos de mudança e “terapia organizacional”, envolvendo diretamente a redefinição das relações formação/trabalho/emprego. Elas favorecem dinâmicas de recomposição de competências identitárias, ocupando-se com a produção de sentidos partilhados nos coletivos de trabalho. Finalmente, a formação atribui uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências, articulada com uma definição positiva dos destinatários da formação, aqui considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes.

Estes contextos formativos são acompanhados por uma definição de saber e de relação com o saber que não se coaduna com uma definição

substantiva proposta e imposta pelas restantes gramáticas formativas que tenho vindo a analisar. O saber não é com efeito um conjunto de “coisas” que se incorporam numa bagagem cognitiva que transportamos ao longo da vida, sendo que, circunstancialmente, eles têm de ser substituídos; também não constitui um bem precíval e permanentemente desatualizado, um saber descartável, prescindível em nome de outros mais atualizados. O saber é uma relação e não uma coisa, uma relação com o mundo; o saber é um tradutor de mundos materiais e imateriais. As suas qualidades derivam das suas potencialidades preformativas em promoverem as transformações desejáveis destes mundos, isto é, de transformações que não se inscrevem no reino das necessidades, mas no mundo dos desejos. Admite-se que os destinatários da formação estão imbuídos de um desejo de saber, mas que eles também possuem um saber sobre os seus desejos, em parte suscetíveis de serem partilhados.

Afirmar os desejos como alternativa à necessidade não é uma mera figura de retórica, mas exprime uma diferença substancial. A necessidade, como sabemos, transforma os indivíduos em escravos dos seus défices, das sua falhas, ou então das suas lacunas. Os indivíduos carentes são potencialmente mais propensos a envolver-se em dinâmicas e sistemas de formação mais formalizados, na medida em que as suas necessidades são suscetíveis de serem objetivamente identificadas e curricularmente colmatadas.

O desejo, como sabemos, não se coaduna com um mundo de lacunas, mas com o mundo da satisfação e da insatisfação; este não é colmatável, nem pode ser gerido exclusivamente no campo da formação. No entanto, a formação é indispensável ao processo de construção de sujeito, feito que é de tensões e contradições, de conflitos e processos de conciliação; um mundo interminável marcado pelo inacabamento, um mundo que não pode ser compaginado e descrito respeitando as regras do défice e a necessidade de o colmatar. Como realça Foucault (1984, p. 11), podemos integrar no mundo dos desejos as

práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser.

Em congruência com as tendências que tenho vindo a assinalar, a educação emancipatória apoia-se numa definição da figura do formador que não reside na sua *expertise* técnica ou académica. Os formadores valorizados são especialmente aqueles que desenvolvem e aprofundam uma “*expertise* militante” que os habilita a agir em dispositivos de formação

em que se privilegiam as cognições situadas e as políticas dos saberes distribuídos em redes trans-hierárquicas.

Tanto por relação ao trabalho ou à cidadania, a formação emancipatória considera os destinatários da formação como cidadãos, cidadãos que, no usufruto dos seus direitos, se envolvem na construção de cidades mais justas, mas também cidadãos que não abdicam da transformação dos seus contextos de trabalho, o que lhes proporciona acréscimos de democracia, igualdade e de participação.

Ao mesmo tempo que preconiza uma outra definição do político, a educação emancipatória sugere um outro modo de construção das cognições da ação.

Importa agora fazer uma referência, ainda que muito breve, às propriedades dos pensamentos que podem sustentar este processo de construção. Em primeiro lugar, esses pensamentos são reticulares, interpelantes e fronteiros. São reticulares por se inscrevem em redes de saberes que também se produzem quando produzem estes pensamentos. Em segundo lugar, eles privilegiam a crítica e a interpelação, alternativos à afirmação de normatividade. Finalmente, estes pensamentos adotam uma definição de fronteira, que não estabiliza as distinções preestabelecidas, nomeadamente aquelas que permitem distinguir estavelmente o “interior” do exterior ou o texto do contexto.

Por outro lado, o pensamento organizador dos procedimentos de planificação da ação é subordinado à ideia de ação comunicacional, responsável pelo desenvolvimento de dinâmicas de mediação cognitiva que se ocupam, tanto com a tradução, como com a modificação do sentido e da funcionalidade dos operadores cognitivos quando são postos em relação; tanto do ponto de vista cognitivo como pedagógico, estes operadores cognitivos suportam um trabalho recompositivo alternativo às lógicas aditivas predominantes no campo.

Este trabalho cognitivo procura, de igual modo, superar as determinantes inscritas no pensamento causal para afirmar a pertinência de um pensamento circunstancial, um pensamento que se ocupa das circunstâncias, encarando-as como fontes de complexificação, como virtualidades atualizáveis, através de novas combinações originais, reabilitando as potencialidades transformadoras do conflito e da imprevisibilidade. O pensamento circunstancial opõe-se, assim, ao pensamento causal que, como sabemos, torna possível prever os efeitos da intervenção, a partir do conhecimento detalhado das condições que lhe preexistem.

Ao contrário das restantes gramáticas, que não consideram particularmente relevante o estabelecimento de relações regulares, densas e

simultâneas entre a ação e a investigação, a pedagogia emancipatória subentende estas relações. Não só as subentende, como protagoniza uma outra definição do trabalho de investigação e das metodologias desenvolvidas. Em particular, a pedagogia da emancipação defende uma politização do trabalho de investigação que incide tanto nas temáticas valorizadas e na sua hierarquização, como nas metodologias acionadas de forma que elas se possam inserir no que já designei como o desenvolvimento de políticas da razão, tendencialmente democráticas e promotoras da heterogeneização do conjunto de discursos presentes no campo.

Compreende-se, por isso, que, nestas dinâmicas de investigação, se atribua uma particular relevância a uma epistemologia da controvérsia, promotora da intertextualidade e da argumentação que a acompanha, uma epistemologia alternativa a uma epistemologia da verdade, em que a estabilização das narrativas que se querem poder exprimir a realidade pretende pôr fim à controvérsia e ao debate, por via da exclusiva imposição dos discursos epistemologicamente consagrados. Como já sugeri, também estes procedimentos de investigação se inserem numa epistemologia da complexidade, promotora de uma ação comunicacional em que a escuta se afirma como uma alternativa à observação, quer à observação distante quer à observação próxima e minuciosa. Também argumentei que estes dispositivos de investigação alternativos estão atentos à mestiçagem, associada esta ao reconhecimento da hibridez dos instrumentos cognitivos e dos objetos que, não só transgridem a divisão disciplinar dos olhares científicos, como põem em causa a distinção entre o escolar e o não escolar, entre o educativo e o não educativo ou entre eles e o mundo do trabalho.

Enquanto as metodologias atrás referidas se relacionam com a ação por via de uma noção ambígua de aplicação – em que se admite apenas a aplicação cognitiva ou instrumental –, os dispositivos de investigação alternativos admitem várias mediações com a ação e apelam à produção de novos fóruns cognitivos, capazes de possibilitar a articulação das dinâmicas de resistência com a construção de narrativas alternativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da Educação de Adultos existe uma espécie de aceitação tácita do pressuposto de que as diferentes narrativas estabelecem entre si relações de continuidade e de subsidiariedade. Admite-se, portanto, que cada narrativa aprofunda a que a antecedeu, podendo alargar o âmbito

da sua aplicação e proceder a uma melhor explicitação dos seus princípios fundadores.

Neste texto propus uma análise comparativa entre dois megadiscursos produzidos no campo, de forma a discernir as suas continuidades e ruturas. Adotei um conjunto, mais ou menos consistente, de dimensões analíticas para dar conta e contrastar as lógicas constituintes de cada um dos megadiscursos, dando uma atenção particular aos processos de legitimação narrativa desenvolvidos por cada um deles, tanto no plano político como cognitivo.

Se tivesse centrado a análise apenas no conteúdo explícito dos discursos e não nas suas intencionalidades narrativas, em grande parte, subliminares, teria seguramente realçado as linhas de continuidade e adotado outras dimensões analíticas. Neste caso, teria procedido a uma análise mais laudatória e menos crítica e interpretativa.

As gramáticas estruturantes nestas narrativas caracterizam-se por não imporem normas para a ação a desenvolver num campo marcado pela heterogeneidade das formas institucionais adotadas, por não imporem normas práticas, mas por definirem e instituírem modos de inteligibilidade e de legitimação discursiva das ações que se insinuam como referenciais organizadores dos modos adotados para inscreverem as ações no campo.

Tendo por pano de fundo o relatório da autoria de Edgar Faure (1972), publicado no início dos anos 1970, com o título *Aprender a Ser* e o relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* da autoria de uma equipa coordenada por Jacques Delors e publicado cerca de 25 anos depois, procurei caracterizar os discursos da EP e da ELV, adotando a designação que os tornou mais conhecidos. Importa destacar que eles foram produzidos em determinados contextos sociopolíticos e que, eventualmente, se estabelece entre ambos uma relação forte de oposição.

O espírito da época que presidiu à delineação dos contornos da gramática da EP é marcado pelo reconhecimento da possibilidade de harmonizar o Capitalismo com a Democracia e pela existência de um forte crescimento económico, que se julgava poder ser ilimitado, sendo que existia um forte consenso social sobre as virtualidades atribuídas à intervenção do Estado-Providência na promoção da democratização do acesso aos bens materiais e culturais. Era, deste modo, uma circunstância marcada pela forte previsibilidade sobre as dinâmicas do desenvolvimento social e sobre a definição dos conteúdos a ensinar, sobre as formas como ministrar esses conteúdos e sobre as expectativas da mobilidade social, que se julgava ser sempre ascendente.

Este contexto tornou possível, admissível e legítimo produzir uma narrativa baseada numa concepção antropológica do desenvolvimento humano em que a Educação ajuda a tal desenvolvimento, não sendo necessariamente uma fase mais ou menos acabada deste desenvolvimento, mas um processo permanente, envolvendo seres, tanto crianças como adultos, todos eles definidos pelo seu inacabamento.

A importância atribuída à educação, por outro lado, resulta das potencialidades que lhe são atribuídas na promoção da democracia, respeitando o princípio da igualdade de oportunidades assegurado pelo Estado, bem como no desenvolvimento da economia, no pressuposto de que a concertação social alcançada na contratação coletiva do trabalho asseguraria a democratização do acesso aos benefícios proporcionados pelo crescimento da economia. Apesar de admitir e tolerar a existência de formações tendencialmente desescolarizadas, de formações informais no campo da Educação de Adultos, nomeadamente no domínio da educação para a cidadania, esta narrativa parece aceitar e legitimar os mitos e as ficções fundadoras da gramática escolar. Refiro-me a três grandes mitos fundadores: o mito do desenvolvimento, o mito da educabilidade e o da perfeitibilidade infinita, e o mito de que acréscimos de escolarização produziram necessariamente acréscimos de democratização.

Como já tive oportunidade de salientar, o primeiro – o mito do desenvolvimento – que constituiu, como se sabe, um dos fundamentos dos discursos psicológicos e dos discursos sociológicos em educação, fundamenta o pressuposto de que a escolarização asseguraria tanto o desenvolvimento individual quanto o social e de que existiria congruência entre ambos. Ora, como sabemos, esta noção de desenvolvimento descrito como passagem, relativamente harmoniosa e inevitável de um estágio para um outro que lhe é superior, tende hoje a ser vivamente questionada. Por sua vez, o segundo mito, o da educabilidade dos alunos, está intimamente ligado com o primeiro e parece hoje ser questionado pela própria vivência quotidiana das escolas. Finalmente, a crença de que os acréscimos de escolarização acarretariam acréscimos de democracia e esta, por sua vez, acréscimos de participação cívica na vida política, não se coaduna com o aumento progressivo das taxas de abstenção eleitoral e com os processos de desertificação das zonas rurais que, em parte, acompanha os acréscimos de escolarização das sociedades capitalistas.

O relatório que fundamenta a gramática da ELV surge num contexto substancialmente diferente. Por um lado, assistimos, neste contexto, a uma forte erosão dos mitos fundadores da escolarização, sendo que o

reconhecimento desta erosão induziu o desenvolvimento de políticas educativas que, em lugar de proporem a transformação, reforçaram a escolarização, intensificando a exposição à forma escolar e alargando a sua influência a domínios em que se reconhecia a importância da educação informal, a saber, a Educação de Infância e a Educação de Adultos. Por outro lado, esta narrativa desenvolve-se num contexto de desagregação e erosão do Estado-Providência e do Estado-Educador, que foram objeto de críticas para assinalar a sua relativa incapacidade de assegurar a democratização do acesso à escolarização e uma excessiva burocratização inibitória da expressão da criatividade dos atores. Associada a estas tendências, assistiu-se também ao crescimento do desemprego e das dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

O relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* incorpora estas tendências e assume-as mesmo como referenciais estruturantes da definição dos problemas da educação e das medidas a tomar. Deste modo, a organização do campo da Educação de Adultos deixa de se referenciar, predominantemente, ao Estado, para valorizar sobretudo as potencialidades simbólicas atribuídas ao mercado; do mesmo modo que as desejáveis parcerias com as organizações da Sociedade Civil dão lugar à institucionalização de consórcios que se admitia serem mais funcionais ao processo de diversificação das ofertas formativas. A igualdade de oportunidades deixa de ser uma preocupação relevante de um campo que parece estruturar-se apenas por preocupações relacionadas com a multiplicação das oportunidades. A ênfase atribuída ao desenvolvimento económico, por sua vez, foi responsável pela diluição das referências diretas à democracia e à mobilidade profissional ascendente e pelo desenvolvimento de narrativas ocupadas com a preservação do emprego (mobilidade profissional horizontal) e pela preocupação por dotar os atores de competências de empregabilidade que, poderiam, melhorar as suas possibilidades de acesso a um mundo do trabalho que, entretanto, se tinha instabilizado e desenvolvido formas atípicas de relação com o trabalho. Assistiu-se, por isso, a uma intensa desqualificação simbólica das formações preocupadas com a democracia e a igualdade social e a um incremento da formação para o trabalho, que se afirmou como narrativa dominante e institucionalmente reconhecida em todo o campo.

Se é possível admitir que a narrativa da EP instituiu, em parte, um compromisso entre o Mundo Cívico e o Mundo Industrial, com forte preponderância do Mundo Cívico, o discurso da ELV propõe uma diluição da influência do mundo cívico e o reforço da dependência do campo relativamente

ao Mundo Industrial e ao Mundo do Mercado. O Mundo Industrial viu a sua influência exercer-se na definição e hierarquização dos conteúdos de formação; a Sociedade de Mercado, por sua vez, modela a definição dos modos desejáveis para o funcionamento do sistema. Por seu turno, a referência ao Mundo Cívico é uma mera figura de retórica suscetível de assegurar alguns acréscimos de legitimidade.

A Gramática da Educação Emancipatória foi delineada, adotando uma metodologia específica. Com efeito, esta gramática não se apoiou na análise de um texto relativamente pronto, de forma a restituir os seus conteúdos explícitos e implícitos, mas procurou agregar segmentos discursivos que se tinham ocupado da crítica das narrativas dominantes e, ainda, das possibilidades proporcionadas pela existência de um desfasamento entre a heterogeneidade das formas institucionais – que não se coadunavam com aquelas que derivavam das narrativas dominantes. Esta gramática baseia-se na possibilidade de aprofundar analiticamente estas descoincidências e de as inserir, mais ou menos consistentemente numa totalidade narrativa. Procuo, assim, transpor as resistências desenvolvidas, de uma forma mais ou menos explícita, às meganarrativas, com o intuito de integrar estas resistências no processo de produção de alternativas.

O trabalho analítico e prospetivo desenvolvido conduziu-me a definir eixos analíticos que não se referem a entidades definidas e estabilizadas, mas à produção de processos associados a estas entidades, isto é, referenciam-nos os processos de produção destas entidades, bem como os limites dentro dos quais se desenvolvem estes processos de produção.

Deste modo, a importância que a educação emancipatória atribui à problemática da cidadania envolve um conceito de cidadania em que esta não deriva apenas dos critérios de justiça do Mundo Cívico, entendido como espaço de usufruto de direitos sociais codificados juridicamente, mas insere-o em outros Mundos, nomeadamente no Mundo do Trabalho. Como sabemos, o Mundo do Trabalho é fundamentalmente associado ao campo da formação por via das noções de qualificação e competência, ambas definidas pela sua tecnicidade.

A proposta de pensar a cidadania como processo inseparável da construção de cidades mais democráticas, participativas e onde se promove o debate argumentado alarga a problemática da cidadania para o interior do mundo do trabalho e implica o reconhecimento das potencialidades da formação na promoção da democracia laboral e na criação de dinâmicas institucionais e cognitivas que permitam articular as três mais importantes esferas da vida social, a saber: o viver, o aprender e o trabalhar.

Por outro lado, no estatuto atribuído ao saber, valoriza-se, sobretudo, o seu papel como tradutor de mundos materiais e imateriais, em alternativa às suas definições substantivas e coisificadas.

Vemos, por isso, que a problemática da cidadania e do processo de construção de cidades está integrada na definição do adulto cidadão e envolve os diferentes espaços da vida social, a saber: o espaço público, o espaço laboral e o espaço cognitivo.

No quadro seguinte apresento uma síntese das três narrativas estruturantes do campo da Educação de Adultos de forma a acentuar, de uma forma condensada, os seus contrastes.

Ordem narrativa	Referencial organizador	Relação com a cidade e a cidadania	Relação com o mundo do trabalho	Relação com o saber	Definição do(s) formador(es)	Definição dos destinatários
Educação Permanente	Estado e Sociedade Civil	Desenvolvimento da Democracia Mobilidade Social	Qualificação Desenvolvimento da Democracia Mobilidade Social	O saber como património universal e contextualizado	Militante social e profissional experiente agindo num sistema de formação	Adulto Inacabado (promoção da cidadania)
Educação Recorrente e Reciclagem profissional	Mundo empresarial Parcerias Público/ Privado	Desenvolvimento económico e aumento da competitividade	Competência	Saber descartável nas suas dimensões cognitivas e instrumentais	Técnico da formação agindo num sistema de formação	Adulto incompleto
Educação ao Longo da Vida	Mercado Consórcio entre instituições	Preservação da coesão social através da inclusão e da mobilização	Empregabilidade	Saber descartável nas suas dimensões cognitivas e instrumentais e motivacionais	Técnico da formação e da inserção social agindo num mercado da formação	Adulto deficitário
Educação Emancipatória	Comunidade Recriação das sociabilidades	Construção da cidade e da democracia social e cognitiva	Democracia laboral Articulação entre o viver, o trabalhar e o aprender	Saber como relação com o mundo e tradutor de mundos materiais e imateriais	"Expertise militante" agindo num dispositivo de formação (cognições situadas e distribuídas)	Adulto cidadão

CAPÍTULO 4



Contributos para uma (re)introdução às ciências da educação

INTRODUÇÃO

Este texto apoia-se em duas conferências realizadas em momentos diferentes. A primeira foi proferida em Lisboa no primeiro encontro dos Centros de Investigação em Ciências da Educação e num contexto em que se procurava afirmar a especificidade política e epistemológica das Ciências da Educação. Tinha por título “Autonomias e dependências do campo da investigação em educação” e procurava argumentar a impossibilidade de se pensar a investigação neste campo, subordinando-o às exigências de uma epistemologia cienticista purificada. A segunda, mais recente, com o título “30 Anos de Ciências da Educação: Centralidades e Periferias”, teve por intenção refletir sobre a cientificidade em educação na sua relação com o campo da formação ao nível da Licenciatura e tendo em conta as características dos profissionais que se pretendia formar.

Vou retomar aqui os argumentos desenvolvidos nestas duas conferências, contextualizando-os, porém, com o intuito de discernir, agora, as bifurcações em torno das quais se podem pensar os futuros das Ciências da Educação.

Num primeiro tempo, vou ocupar-me das possíveis definições do educativo, contrapondo uma definição em que ele é encarado como uma coisa e simbolicamente inserido no reino da natureza, com uma outra definição em que o educativo é encarado como uma configuração suscetível de ser analiticamente inserido nas Cidades Humanas e, por isso, debatível, incerto e indeterminado. Retirarei, desta tematização, algumas consequências para o campo epistemológico das Ciências da Educação (CE), tendo por base um modelo de análise interacionista.

Num segundo tempo, analiso a evolução recente da cientificidade educativa, dando particular relevo às suas formas de vinculação privilegiada ao poder político.

Tendo por pano de fundo as transformações que se têm vindo a produzir na instituição universitária – tanto no campo da formação como no domínio da investigação – e admitindo que a cientificidade educativa, pelas suas memórias, é propensa a protagonizar, atempadamente, os desafios colocados por estas transformações, irei propor pensar o futuro, recorrendo a duas metáforas: *o futuro a Deus pertence e prognósticos só no fim*.

Concluirei com a identificação de algumas linhas de força que, em minha opinião, é necessário ter em conta na configuração de futuros desejáveis, situando-os, contudo, em tensão com os futuros possíveis.

A EDUCAÇÃO ENTRE A NATUREZA E A CIDADE

Num trabalho que publiquei há mais de trinta anos (Correia, 1988), propus uma digressão refletida sobre as abordagens e narrativas com pretensão à cientificidade no campo da educação, admitindo que elas não se debruçam apenas sobre um objeto que lhes preexiste, mas constroem o próprio objeto. De uma forma concisa, fiz uma distinção, para depois articular, entre os discursos produzidos sobre a educação e aqueles que emanam do próprio campo educativo.

Os discursos produzidos sobre o educativo admitem, do ponto de vista epistemológico, que a educação é uma coisa semelhante aos objetos do reino da natureza, enquanto os restantes discursos admitem a pertença da educação à cidade humana em que proemina o regime da polémica.

Ora, esta distinção não envolve apenas modos distintos de definir o educativo, mas está articulada a formas diferenciadas de pensar a produção científica, a sua circulação no campo da formação e o seu papel na estruturação da ação educativa.

Na realidade, a vinculação da educação ao reino da natureza subentende que, para efeitos de investigação, seja atribuído ao educativo o estatuto epistemológico de objeto ou de coisa, obedecendo a determinadas leis cujo sentido importa discernir. Por outro lado, a divisão do trabalho científico entre as diferentes disciplinas que se debruçam sobre a educação (a psicologia, a sociologia, a economia, a gestão, etc.), encontra-se normalizada, no pressuposto de que cada uma destas abordagens pode contribuir para o esclarecimento de uma faceta ou fragmento do educativo, numa lógica aditiva em que a eventual interferência entre universos narrativos só é considerada se ela preservar o território de cada um deles. Diria, parafraseando Ricoeur (1976, p. 84), que a educação é entendida como um “bem

comum" que nos é dado, como um "horizonte comum de factos, leis, teorias, hipóteses, verificações e deduções".

Uma outra perspetiva que gostava de destacar, apoia-se no pressuposto de que a educação é uma atividade. Como realça Guy Berger, este pressuposto induz uma espécie de "travessia entre estas tipologias (...) e hierarquias disciplinares" e sobre as epistemologias que legitimam cada uma delas. A vinculação da definição da educação ao conceito de atividade implica que ela seja, teórica e epistemologicamente reconhecida, não como uma coisa, mas como uma configuração rizomática, em grande parte indeterminada e imprevisível, em que as experiências e as vivências dos protagonistas desempenham um papel central.

Este realce no trabalho com e sobre as experiências e as vivências coloca um conjunto de exigências tanto no plano teórico como metodológico. Vejamos algumas delas.

1) Ao longo da sua obra, John Dewey (2007) pôs, frequentemente, em evidência que a experiência não é só fonte de repetição ou da procura de segurança. De uma forma tensa, estas duas dimensões da experiência são metodicamente articuladas com a invenção, com a aventura e com a deambulação. Elas coexistem num mesmo modelo analítico, questionando, de forma inequívoca, a estrutura das linguagens teóricas que parecem não contemplar a contradição no seu interior nem admitir a possibilidade de os polos da contradição estabelecerem entre si relações de complementaridade contraditória.

1) O reconhecimento de que os modos de existência da ação social e educativa integram simultaneamente processos de individualização – eu sou único e irredutível ao outro – e de integração – sou como os outros e com os outros.

2) O apelo para que as dinâmicas da produção de conhecimento e da construção da ação possam ser concebidas como um processo de comunicação entre dois sujeitos. Estas dinâmicas não são redutíveis à transferência da informação de um sujeito para um objeto; os estatutos dos sujeitos e objetos são, por outro lado, intermutáveis.

3) A importância de se atribuir a mesma ênfase à configuração do objeto e ao processo que o configura, no reconhecimento de que o educativo que se investiga não é um dado, mas é também produzido pelo processo de investigação.

Neste caso, a educação como bem comum não é um dado. É um projeto em construção, um espaço de experiências singulares e irredutíveis entre si, que apela a uma epistemologia da compreensão, sendo esta inseparável da empatia, com toda a ambiguidade que esta noção comporta.

Encontramo-nos, assim, perante dois modos de definir o educativo: o educativo como coisa e o educativo como processo, atividade e experiência. As relações entre eles, mais ou menos tensas, marcaram historicamente a construção da cientificidade educativa. Compreende-se, por isso, que este campo tenha sido marcado por uma forte instabilidade, com reflexos nos modos como a cientificidade educativa se relacionou com o campo do político, onde se constroem os discursos com pretensão à justiça; com o campo da militância pedagógica que tem uma forte densidade normativa e é marcado por referências incontornáveis à autenticidade; bem como nas modalidades da sua circulação da cientificidade educativa no campo cognitivo, ou seja, no campo onde se procura assegurar a formação dos educadores em sentido amplo e influenciar a sua ação e, por via disso, influenciar a ação educativa.

A cientificidade educativa pode, assim, analiticamente, ser inserida num espaço tripolar constituída pelo polo político, o polo da militância pedagógica e o campo cognitivo. Em diferentes momentos, a cientificidade estabeleceu relações específicas com cada um destes polos.

A investigação educacional, o campo da cientificidade educativa, os seus modelos epistemológicos, a sua organização interna, bem como as redes sociotécnicas privilegiadas na circulação dos seus produtos estabelecem sempre relações mais ou menos tensas e de dependência destes três campos. A sua autonomia relativa constrói-se na gestão destas relações e dependências. Nesta perspetiva, interessa não confundir *autonomia relativa* com *limitações ao exercício da autonomia*, uma vez que a autonomia relativa se constitui sempre na gestão das dependências. A capacidade de exercer esta autonomia relativa está dependente da heterogeneização das determinações oriundas dos diferentes campos, sendo que esta heterogeneização é fonte de incertezas que exercem um efeito positivo, se forem incorporadas de uma forma pertinente no interior do campo da investigação, assegurando que ele não se dilui nos polos que o influenciam.

O modelo analítico que acabo de esboçar vincula-se, privilegiadamente, a uma conceção interacionista da cientificidade educativa e, por isso, a uma definição da educação que admite que ela se integra na cidade humana, sendo, por isso, objeto de definições conflituais e contraditórias em que nenhuma delas goza de uma superioridade cognitiva inquestionável relativamente a outras ordens cognitivas. Ou seja, os discursos com pretensão à verdade terão de negociar a sua legitimidade com outras ordens cognitivas.

Sem avançar aqui com argumentos analíticos e tendo por referência trabalhos anteriores, posso, de acordo com este modelo, admitir que o

modo de existência dominante da cientificidade educativa se tem caracterizado por uma mestiçagem e instabilidade epistemológica que, de uma forma mais ou menos explícita, revela modos distintos de construir a sua autonomia na gestão da sua dependência relativamente aos campos que mencionei.

Com maiores ou menores variações, pode aceitar-se que, até meados da década de 1990, este teria sido um dos modelos legítimos de se pensar as Ciências da Educação e sua legitimidade científica.

Não tendo *a priori* garantida uma superioridade cognitiva irrefutável, as Ciências da Educação envolveram-se sempre em complexos processos de legitimação, procurando articular vários regimes de controvérsia. Este modo controverso de existência das Ciências da Educação comporta um conjunto de potencialidades que incidem tanto na heterogeneização dos procedimentos metodológicos e epistemológicos como na diversificação dos dispositivos que asseguram a valorização social dos seus produtos.

Sobretudo, este modelo reticular de pensar a investigação permitiu reabilitar o sentido do risco que é inerente a todo o trabalho científico, o seu sentido da invenção, bem como reabilitar os conflitos cognitivos e o trabalho criativo que esteve na origem da ciência moderna e que esta insiste, atualmente, em ocultar para valorizar fundamentalmente as lógicas das provas científicas mais ou menos rotinizadas.

CIENTIFICIDADE EDUCATIVA: DA INTERDETERMINAÇÃO À SUBORDINAÇÃO

Nas duas últimas décadas, esta definição interativa das CE parece ter-se fragilizado perante a relevância atribuída às concepções essencialistas e coisificadas de Ciência.

Não vou caracterizar de forma aprofundada este processo. Apenas quero realçar que, genericamente, ele se saldou na diluição das figuras do seu compromisso com a esfera da militância cívica e pedagógica e pela tendência para que a esfera cognitiva se tivesse definido, não como um espaço de produção de investigação, mas como um espaço de circulação e consumo dos seus produtos mais ou menos acabados e codificados.

É possível discernir dois momentos e duas lógicas neste processo.

O primeiro momento caracterizou-se pelo reforço da vinculação direta da investigação científica ao poder político e, por via disso, à diluição e desqualificação das suas valências críticas e emancipatórias.

Para além de ter delimitado a opinião pública a quem se dirige a investigação, esta subordinação teve uma influência determinante noutros domínios. Assim, assistiu-se a uma reorganização das normas da hierarquização da qualidade dos textos científicos, enfatizando principalmente aqueles que admitem que a cientificidade educativa só se pode relacionar com a ação educativa se produzir recomendações técnicas úteis à decisão política e/ou prescrições cognitivas e tecnológicas a serem utilizadas pelos profissionais da educação. Compreende-se, por isso, que se tenha assistido a um processo de valorização de um paradigma da prova científica profundamente pragmatista, que se confunde com o que regula a produção de saberes que visam assegurar uma assessoria técnica ao poder político.

O segundo momento – mais recente – supostamente resultaria da consolidação da autonomia e do reconhecimento da existência de uma comunidade científica nas Ciências da Educação estabilizada, assegurada pela diluição da sua dependência direta ao poder político. Em boa verdade, esta aparente autonomia conduziu a uma dependência relativamente às políticas de investigação e de ciência que, através dos modelos de avaliação e financiamento adotados, ditaram modos de organização da ciência que a afasta das instituições onde ela é realizada; impuseram também, de uma forma mais ou menos explícita, modelos epistemológicos e formas privilegiadas de apresentar e assegurar a circulação dos produtos da ciência.

Importa agora destacar alguns das consequências mais significativas da imposição deste modelo. Em primeiro lugar, ele conduziu ao fechamento do campo da investigação sobre si próprio e à aceitação tácita de um discurso epistemológico com conotações positivistas, nem sempre explicitadas e muito menos debatidas. Em segundo lugar, o campo da investigação adotou um modelo de organização interna inspirado no da fabricação industrial, em que a invenção e a criatividade são consideradas como improdutivas e perturbadoras do bom funcionamento dos pretensos coletivos de trabalho. Assistiu-se também, como já referi, a uma delimitação de uma opinião pública a quem se dirige a investigação e que agora é exclusivamente interna à própria ciência, envolvendo apenas os peritos que trocam entre si informações por meio de revistas ou congressos. Finalmente, estabeleceu-se uma norma incontroversa para a estrutura do texto científico, que passa a obedecer a uma sequência textual decalcada do “ideal-tipo” do texto positivista.

Sem querer atribuir responsabilidades desproporcionadas ao designado Processo de Bolonha, não posso deixar de referir que ele produziu um conjunto de determinações ao campo da formação e da investigação

congruentes com as dinâmicas caracterizadas. E isto por três vias: i) a valorização de determinados estilos e géneros textuais no campo da formação; ii) a naturalização do empreendedorismo como modo de gestão das subjetividades iii) e a consolidação do paradigma da qualidade e da produtividade como modo de gestão desejável no campo.

Faço agora uma breve referência a cada uma delas.

No que diz respeito aos textos que, preferencialmente, circulam no campo da formação, observou-se uma hierarquização dos diferentes estilos e géneros textuais em torno dos quais se podem produzir narrativas legítimas sobre a educação, e também a uma imposição das formas legítimas dos sujeitos se narrarem no espaço educativo. No campo da formação, a palavra magistral cedeu o seu lugar ao texto magistral, que já não é um texto longo, mas um texto curto e de formato único destinado a ser reproduzido. A análise, a reflexão, a argumentação e a intertextualidade submergiram face à "*powerpointização*" da palavra. O trabalho cooperativo cedeu perante um trabalho aditivo em que se somam os vários contributos individuais para a estruturação de um texto que deixa de ser controverso para passar a ser inquestionável e reproduzível. Finalmente, a figura do militante pedagógico, cientificamente estruturado e civicamente motivado, submergiu perante a figura do estudante empreendedor da sua própria formação, o qual, imbuído do espírito e da vontade de fruir uma autonomia solitária, se envolve em dinâmicas concorrenciais que o mercado das oportunidades miticamente lhe oferece.

A transformação dos modos de gestão das subjetividades profissionais dos docentes resultou, por sua vez, de um conjunto de circunstâncias mais ou menos consistentes. Vou apenas aludir àqueles que contribuíram para uma redefinição da hierarquia das prioridades atribuídas às diferentes tarefas profissionais. Posso reconhecer que a necessidade que tem hoje a universidade portuguesa em aumentar as receitas próprias para assegurar as suas despesas de funcionamento e, se possível, a preservação dos postos de trabalho, induziu a que os docentes universitários tivessem de dedicar a uma parte significativa do seu tempo à procura de fontes de financiamento destinadas à investigação ou em contratos de prestação de serviços à comunidade. Para além de se ter constituído num desígnio institucional, estas receitas permitem assegurar a colaboração de um conjunto de bolsos e de prestadores de serviços com um importante peso quantitativo na vida das instituições, sem que a sua existência seja visível, valorizada ou possa conduzir ao estabelecimento de uma relação estável com a instituição. São, no entanto, estas figuras da precariedade que garantem uma

parte significativa das tarefas universitárias de alguns docentes que, assim, se podem dedicar com alguma eficácia ao seu ofício de investigador/empreendedor sem que este estatuto o obrigue a realizar um trabalho regular de investigação ou de docência. Estas tarefas no campo são, por outro lado, burocraticamente, cada vez mais exigentes e supõem uma *expertise* sofisticada necessária ao preenchimento dos formulários de candidatura, na procura seletiva de oportunidades de financiamento, quer ainda no domínio de uma linguagem que se sabe ser valorizada pelas agências de financiamento.

Intensifica-se, deste modo, a desqualificação simbólica do trabalho cognitivo desenvolvido com os jovens estudantes, nomeadamente ao nível das Licenciaturas e dos Mestrados, já que ele tende a ser subjetivamente considerado como um obstáculo à realização da nobre missão de investigação. Como afirmei, esta missão já não integra, obrigatoriamente, a realização da investigação, mas a gestão das oportunidades de financiamento e, subsidiariamente, o alargamento e a manutenção de um capital relacional e de um saber tácito no campo da publicação científica, capazes de garantir a publicação de artigos que se assinam sem que sempre eles constituam os verdadeiros autores.

Finalmente, o paradigma da qualidade impôs um conjunto de métricas de avaliação e por via disso, como assinalou Licínio Lima (1997), uma conceção contabilista de formação e de investigação, insensível aos contextos locais do trabalho de formação e de investigação que são analisados e avaliados, adotando uma perspetiva cartesiana, de tal forma fina que não seria partilhada pelo próprio René Descartes. A formação e a investigação desdobram-se, assim, num conjunto de tarefas que tendem a desagregar a atividade profissional e a inibir a possibilidade de se estabelecerem articulações entre as diferentes funções que a compõem.

FUTUROS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: METÁFORAS, CENÁRIOS E DESAFIOS

Vou proceder agora a algumas reflexões sobre o futuro das Ciências da Educação.

Trata-se de um exercício arriscado por três motivos. O primeiro motivo radica no facto de esta reflexão me colocar num espaço de tensão entre o futuro possível e o desejável, entre o pragmatismo e o desejo. O segundo motivo resulta do facto de eu reconhecer que este exercício é exigente e supõe sempre um regresso ao passado, ao passado a que eu penso

pertencer ou ter pertencido. Este regresso é imprescindível para que possamos resistir ao presente. Ora, como realça Stengers (2000),

não é fácil resistir sem fazer referência a um passado que se deveria recordar com melancolia, sobretudo quando aquilo a que se procura resistir conserva o presente como poder de tornar o passado caduco, e concebe o futuro como promessa que desqualifica, desde agora, o que do presente se pode denunciar como sobrevivência do passado. (p. 173)

O terceiro motivo deve-se ao facto de este exercício de regresso ao passado, articulando-o criticamente com o presente, não poder ser vivido nem se definir, apenas, como um problema de comunicação entre várias ordens temporais. Penso, como Deleuze e Guatari (2004, p. 156), que “não carecemos de comunicação, temos até em demasia, carecemos de criação. Precisamos de resistência ao presente”.

Os cenários do futuro das CE estão fortemente dependentes das possibilidades de gestão de uma bifurcação entre a consolidação, expansão e desenvolvimento do modelo que descrevi e a possibilidade de se revalorizarem as memórias na sua complexidade originária que possam fundamentar a atualização e a inovação do modelo interativo.

Este futuro pode ser pensado através de duas metáforas.

“O futuro a Deus pertence” é a formulação que proponho para a primeira metáfora. Ela pode ser associada, ao resultado, do meu ponto de vista, indesejado do alargamento e consolidação das atuais tendências dominantes nas Ciências da Educação. Não quero avançar com uma caracterização das consequências deste desenvolvimento. A fidelidade à ideia de que o “futuro a Deus pertence” aponta para um futuro gerido por alguns deuses que estão no topo de sistemas hierarquizados e autoritários. Estas dinâmicas, como já afirmei, tendem a organizar a investigação em torno de algumas figuras endeusadas. Resta-nos a esperança de que as Ciências da Educação ainda possam conviver com o politeísmo e sejam capazes de permitir outras lógicas que se produzem nas suas margens.

Na realidade, este paradigma dominante, como refere Isabelle Stengers (2000),

afirma a unanimidade dos fenómenos que falam a mesma língua, mas tal língua é enriquecida clandestinamente por vínculos locais que não figuram no dicionário oficial e que é necessário apreender no local. (...) A política de submissão do local ao global impõe apenas o preço de uma hierarquização dos saberes que privilegia de modo sistemático o procedimento objetivista (...) mas garante também uma modalidade de empenhamento na verdade que, ao colocar a verdade ao lado do poder, a torna vulnerável a todos os poderes. (p. 138)

A segunda metáfora foi expressa por um ex-jogador do Futebol Clube do Porto ao afirmar, sabiamente, que “prognósticos só se fazem no fim do jogo”. Admitindo que educação não tem fim, teremos de presumir que a evolução das CE será sempre imprevisível e, do meu ponto de vista, dependente da sua capacidade de antecipar e protagonizar as respostas antecipadas e criticamente informadas às atuais transformações do campo do ensino superior. A reflexão a desenvolver neste cenário visa a identificação e antecipação de desafios, mais do que o desenho de perspectivas de evolução. Ela remete-nos também para que retomemos os modelos interativos da investigação que, como já sugeri, são modelos que reconhecem a irredutível heterogeneização do campo epistemológico da imprevisibilidade do seu desenvolvimento. Esta imprevisibilidade supõe, no entanto, que as lógicas do primeiro cenário não sejam dominantes nem homogeneizantes do campo.

Diria, portanto, que, neste processo de antecipação de desafios a protagonizar, adquirem uma particular relevância aqueles que, de uma forma subliminar, se desenvolvem no campo da formação e as tendências que começam a emergir no campo da investigação.

O DESAFIO DA PEDAGOGIA DA INVENÇÃO

O primeiro desafio decorre de um conjunto de dinâmicas que, sendo ruidosas, são ignoradas no campo da formação ou interpretadas como disfuncionamentos temporários residuais. Refiro-me ao agravamento da dissociação entre as qualidades dos jovens que habitam o ensino superior e aquelas que lhes definem o estatuto de estudantes.

Não se trata de um fenómeno novo, mas que adquire atualmente uma importância crescente. Na realidade, já em 2008, Alain Coulon tinha realçado que os jovens oriundos do Ensino Secundário tinham de realizar um importante trabalho de reconversão identitária para garantirem a passagem do ofício de aluno para o ofício de estudante. De um modo geral, este trabalho era um trabalho solitário, uma vez que as instituições não dispunham de estruturas de apoio para a sua realização.

Ultimamente, têm-se multiplicado os estudos e as investigações que dão conta do agravamento destas dissociações e das perturbações que produzem na vida das escolas. As instituições do Ensino Superior, por sua vez, parecem ter dificuldades em admitir que elas possam ser consideradas como sinais portadores de um novo paradigma que põe em causa os

fundamentos estruturais do paradigma precedente. Em geral, estas perturbações, como não são ruidosas e vivem silenciosamente nas periferias da instituição, são encaradas como epifenómenos, como manifestações pontuais da falta de motivação dos estudantes e défices de socialização.

No entanto, como assinalou Michel Serres no trabalho *La Petite Poucette* (2012), os atuais jovens pouco se assemelham aos da geração precedente, sendo que esta dissemelhança não resulta apenas de um conflito intergeracional mas é produzida, reproduzida e acentuada pelas regras institucionais dos espaços, pela organização dos espaços e dos tempos que eles habitam na Universidade.

O autor realça dois importantes fenómenos: o primeiro diz respeito à importância crescente dos espaços virtuais como instâncias de socialização dos jovens; o segundo remete-nos para as dinâmicas cognitivas que são induzidas pela era digital e que, em sua opinião, são dinâmicas que produzem transformações que não se reduzem à esfera da cultura mas já têm uma inscrição neuropsicológica.

Ente nós, a escritora Lúcia Jorge, numa notável conferência proferida na Faculdade Letras da Universidade do Porto (2013), dizia que a atual geração que habita as Universidades tem metade do cérebro fora dele, ou seja tem metade do cérebro nas redes sociais e na internet, mas tem também metade do cérebro fora da razão; metade do cérebro é marcada pela sensibilidade, pela estética, pela afetividade e por razões, saberes e relações com os saberes que escapam, em grande parte, àquelas que nós supomos estruturarem a figura do estudante universitário.

Ambos os autores destacam a necessidade de se produzir uma verdadeira revolução pedagógica, de se conceber uma pedagogia da invenção e da criatividade, uma pedagogia não vise apenas assegurar o desenvolvimento de uma cabeça bem organizada (pedagogia da razão), ou garantir o acesso a numerosos saberes (pedagogia da memória), mas que se ocupe com a intuição inovadora e viva que já não é apenas memória e razão, mas subjetividade e emotividade cognitiva.

Apesar de não ser possível desenhar com detalhe os contornos desta pedagogia da invenção, posso admitir que ela envolverá, seguramente, uma transformação, quer da organização espacial das Universidades, dos seus anfiteatros, salas de aulas e espaços de consumo de *PowerPoint*, quer da organização temporal das aprendizagens. Esta pedagogia será uma pedagogia das heterogeneidades: heterogeneidade dos saberes, das relações com os saberes, heterogeneização dos tempos e das temporalidades, bem como heterogeneização das possibilidades de aprendizagem. Esta

heterogeneização não é certamente compaginável com as atuais concepções do currículo excessivamente racionalizadas e visando reduzir a imprevisibilidade, quer no que diz respeito à articulação temporal das atividades de aprendizagem, quer no que diz respeito à articulação cognitiva dos seus conteúdos, nomeadamente dos conteúdos que são objeto de um ensino explícito e deliberado.

O Ensino Superior convive atualmente com aprendizagens cada vez mais difusas e discretas, com dinâmicas de aprendizagem que são dificilmente planeadas ou programadas e que não estão inteiramente previstas nos planos de estudo vigentes. Fazendo parte integrante do quotidiano da instituição, estas vivências/aprendizagens são, no entanto, remetidas para a sua periferia, são consideradas como epifenómenos; o seu reconhecimento e conhecimento estão dependentes da sua congruência com as dinâmicas e as estruturas dos saberes concentrados.

Do ponto de vista da investigação pedagógica, importa pôr em realce o importante papel que poderão ter as Ciências da Educação se protagonizarem, tanto no campo da investigação como da formação, os desafios que se colocam à instituição universitária, que, como já disse, são os desafios da heterogeneidade, da turbulência e da incerteza.

O DESAFIO DA HETEROGENEIDADE E DA TURBULÊNCIA

Os desafios da heterogeneidade, da turbulência, da incerteza e, seguramente, os desafios da densificação das interfaces são também aqueles que somos instados a protagonizar no campo da investigação, se tivermos em conta as determinações provenientes da revolução da convergência tal como ela é destacada no relatório do MIT.

Os autores deste relatório chamam a atenção para o facto de, neste domínio das ciências duras, se estar a produzir uma terceira revolução científica – a *revolução da convergência* –, que se sucede às mudanças resultantes do que eles designam de revolução do genoma, sendo que esta se produziu através do desenvolvimento da biologia celular e molecular. A revolução da convergência é, segundo os autores, “o resultado de uma verdadeira polinização intelectual transversal” a vários domínios do saber. Ela não se limita, por isso, a valorizar os saberes interdisciplinares mais ou menos estabilizados, mas sustenta-se em saberes e conceitos erráticos, cuja importância é também realçada por Isabel Stengers (1988) sobre a designação de “conceitos nómadas”.

Do ponto de vista da produção de saberes, a atual revolução científica valoriza sobretudo os trabalhos na interface das fronteiras estabelecidas entre várias ciências e especialidades, realçando que os saberes de interface são também imprescindíveis ao desenvolvimento no interior de cada uma das áreas estabelecidas. Ou seja, a revolução da convergência constitui uma revalorização de uma epistemologia das fronteiras, de uma epistemologia de deambulação fronteira.

Por outro lado, como procurei analisar, em um outro trabalho, já publicado há vários anos (Correia, 1988), a polinização e a deambulação fronteira dos saberes, no campo da cientificidade educativa, foi particularmente intensa nas suas periferias: na Psicanálise, na Psicossociologia, em algumas correntes da Sociologia da Educação e na Antropologia Urbana, bem como nalgumas correntes mais ecológicas da Psicologia, entre outras. Ou seja, nos espaços onde se não reconhecia existirem dinâmicas de produção de saberes dotadas de um estatuto científico e epistemológico inquestionavelmente legitimado.

Como referem também os autores do relatório, as determinações inscritas da atual revolução científica questionam tanto os dispositivos de difusão de saberes no interior da comunidade científica – dispositivos de *peer review* –, como a organização estrutural das ciências ou das equipas de investigação, excessivamente dependentes da figura do investigador responsável. A atual Revolução Científica questiona também as políticas de financiamento da ciência, excessivamente centradas nos saberes estabelecidos, como põem ainda em causa a distinção que é feita entre ciências puras e ciências aplicadas, distinção que tem servido de suporte à valorização do modelo dominante para se definir os circuitos e as lógicas que presidem à valorização social dos saberes científicos.

Finalmente, a formação de jovens investigadores ou mesmo de educação científica tal como hoje se pratica necessita de transformações profundas. A ênfase no trabalho cooperativo e nos saberes heterogêneos constitui, do meu ponto de vista, a matriz de referência para se repensar a investigação científica, da mesma forma que é em torno desta matriz que se pode reequacionar um trabalho de formação alternativo ao que se institucionalizou com o processo de Bolonha e com os *clichés* que o suportam.

Como já afirmei, esta revolução da convergência parece apelar a uma construção autonómica da cientificidade educativa que seja capaz de retirar vantagens acrescidas das instabilidades que, no quadro da ciência normal, são consideradas como défices epistemológicos ou expressões de uma

falta de maturidade científica. De entre estas instabilidades, importa realçar algumas delas.

1) Aquelas que resultam do reconhecimento de que, neste domínio, não é possível estabelecer definitivamente, recorrendo a qualquer procedimento técnico, uma distinção estável entre factos e opiniões; o que implica o reconhecimento de que a investigação em educação está “constrangida” a inserir-se em e a gerir a sua inserção em várias ordens narrativas.

2) Aquelas que resultam da impossibilidade de se proceder a uma repartição estável entre os objetos teóricos e empíricos dos diferentes domínios das disciplinas integradas nas CE, o que chama a atenção para a centralidade de um conjunto de desafios resultantes da ênfase que importa atribuir às problemáticas em detrimento das disciplinariidades.

3) Aquelas que resultam da conjugação do que foi referido anteriormente para a importância das fronteiras – fronteiras entre as disciplinariidades e fronteiras entre a cientificidade e o que se convencionou designar de senso comum – o que coloca as CE num aparente paradoxo: a centralidade da sua relevância social e epistemológica está, em grande parte, dependente do facto de a investigação realizar um trabalho coerente nas e com as periferias.

4) Aquelas que resultam da necessidade de desenvolver um trabalho que, assumindo o sentido do risco fundador das Ciências da Educação e das CSH em geral, seja simultaneamente um trabalho estruturado e pautado por preocupações de rigor que não se confundem com a rigidez técnica dos procedimentos. A gestão desta instabilidade chama nomeadamente a atenção para que, nos processos de produção de saberes e na sua difusão, se desenvolvam formas originais de compatibilizar o rigor científico com a sua permeabilização a outras lógicas, como ainda para a necessidade de compatibilizar a difusão de produtos junto de uma comunidade científica e a sua inserção democrática no espaço público de debate, suscetível de requalificar a própria reflexão educativa.

5) Aquelas que resultam do reconhecimento de que no campo da cientificidade educativa não têm legitimidade apenas os procedimentos que têm a pretensão à produção de narrativas e de ficções ajustadas à realidade, mas que estas se encontram subordinadas às regras do trabalho narrativo e ficcional e intersubjetivo que procura acréscimos de pertinências e de sentidos.

Integrando um conjunto de apelos ao reconhecimento da incerteza que sempre marcou a cientificidade educativa, estas determinações implicam também o reconhecimento de que esta incerteza não exprime uma inferioridade epistemológica, nem uma falta de maturidade científica, mas,

como realça Isabelle Stengers (1989, p. 73), é o resultado de “uma modificação das relações entre sujeito e objeto, entre quem faz as perguntas e quem responde”.

CONTRIBUTOS PARA A CRÍTICA DA EPISTEMOLOGIA DA AZÁFAMA

O meu texto já vai longo. Se fosse terminar respeitando as atuais normas da escrita e do discurso científico, apresentaria algumas conclusões ou, na versão mais *soft* destas normas, seria o momento de tecer algumas considerações finais.

Lamento desiludi-los, mas não é isso que vou fazer. Vou antes voltar ao início, ou seja, à conferência que fiz na abertura das comemorações dos 30 anos da LCE na FPCE-UP e que, em parte, retoma a que fiz na sessão de abertura do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação.

Na altura, realcei a importância de se recriarem as dinâmicas de uma cientificidade crítica, reflexiva, autorreflexiva e cidadã.

Num contexto em que parece existir uma certa unanimidade sobre o modelo de investigação dominante, que, assim, se pensa estar preservado de qualquer questionamento, a verdade é que se podem sempre colocar problemas à sua legitimidade e às suas potencialidades em assegurar um limiar aceitável de autodeterminação. Importa, com efeito, procurar e desenvolver princípios de organização que garantam acréscimos de aprendizagem interna ao campo, que se revelem pertinentes ao desenvolvimento de uma produtividade sensata e em que o número de estudos publicados deve ser ponderado, tendo em conta critérios de pertinência que não são exclusivamente internos ao sistema. Importa também desenvolver sistemas de interpretação do trabalho de investigação e de regulação do campo que possibilitem a recriação da identidade da investigação neste domínio.

O desenvolvimento desta identidade não pode, contudo, confundir-se com a reificação da cientificidade e da ciência e dos seus procedimentos rotinizados e transmitidos por duplicação. A reificação, como sabemos desde os trabalhos de Lukács, incide sobre os processos de comunicação e de produção da investigação e traduz-se por um empobrecimento das relações, resultante da excessiva racionalização da ação instrumental; no atual contexto, esta reificação é intensificada, através da multiplicação do controlo administrativo burocrático que assegura que a cientificidade se define num espaço universalista que não se confunde como a interação de dinâmicas de investigação concretas e singulares. Neste contexto, a

redução da reificação não pode fazer a economia do desenvolvimento de uma comunicação reflexiva, ou seja, é inseparável da institucionalização de uma atitude epistemológica crítico-constructiva, de uma atitude que, como sugere Habermas (1987), deve promover a reflexão sobre a sua utilização social e as suas condições de produção. Esta autorreflexão epistemológica é imprescindível ao desenvolvimento de uma cientificidade educativa emancipatória e emancipada. Neste sentido, seria desejável que a cientificidade educativa pudesse contemplar na sua agenda a clarificação da própria ciência que ela produz.

Mas, ao mesmo tempo que inclui na sua agenda a autorreflexão, a ciência e os saberes científicos devem pensar-se numa perspectiva de políticas públicas, numa perspectiva de políticas dos saberes e de cidadanias cognitivas.

Estou consciente de que o campo da investigação vive hoje numa azáfama sem precedentes, inibindo-o de se pensar politicamente, já que se naturalizou no seu interior uma espécie de fobia às questões suscetíveis de pôr em causa o seu funcionamento "normal". Ora, um pensamento alternativo, neste domínio, deverá pressupor que, enquanto "bem público", a ciência deverá saber conviver com as diferentes formas de saber. É por isso necessário ter em conta que a institucionalização normativa da ciência não anula a sua hibrididade, já que ela se mistura com a diversidade dos discursos administrativos, com as referências e as experiências educativas, com um conjunto de dimensões relativamente às quais a ciência procurava distanciar-se.

As dinâmicas da cientificidade educativa, da cientificidade crítica e reflexiva são, por outro lado, potencializadas na sua articulação com os públicos que habitam o campo da formação. Este campo, com efeito, foi estruturado por uma heterogeneidade de protagonistas que não estavam exclusivamente vinculados ao campo da escolarização, razão pela qual a permeabilização a estes protagonistas (às suas experiências, aos seus saberes e relações com o saber) supõe um trabalho pedagógico que estabeleça relações densas com as periferias da cientificidade educativa, onde se pratica a internarratividade e intertextualidade, ocupada com a construção narrativa do sujeito.

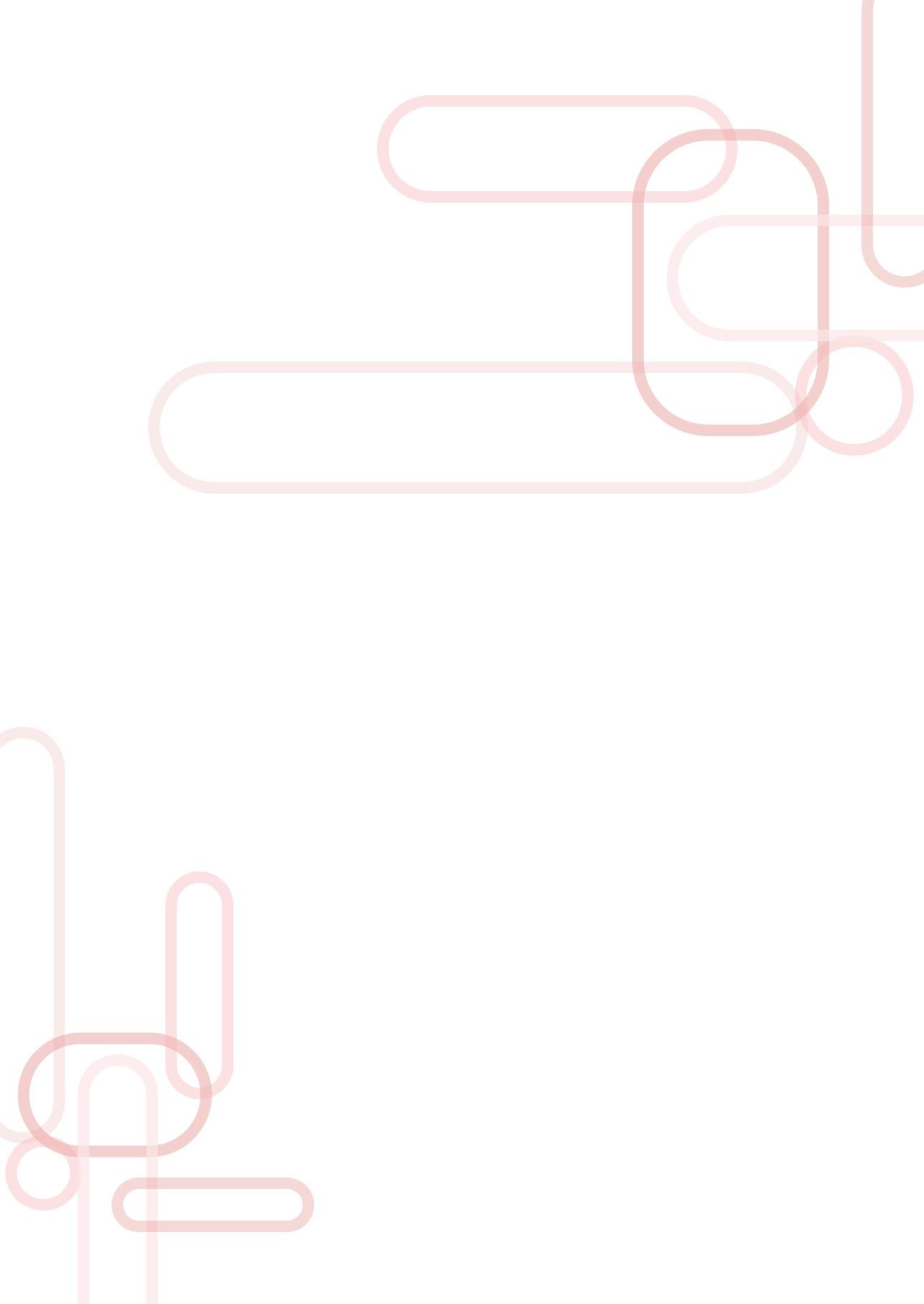
CONCLUINDO OU REGRESSANDO AO PRINCÍPIO

Não cabe no âmbito desta reflexão, como já afirmei, fazer conclusões e, muito menos, recomendações. Gostaria apenas de partilhar três linhas de força.

A primeira linha de força procura realçar a importância de pensar o futuro no domínio da cientificidade educativa, reabilitando as memórias e o passado, nomeadamente na mensagem que ele nos legou de pensar esta cientificidade no registo da sensatez, ou seja, num registo em que é central refletir o sentido do trabalho cognitivo. Neste domínio, como sugeri, a inscrição da investigação na cidade humana está intimamente associada à revalorização de uma epistemologia da escuta e da testemunha.

A segunda linha de força pretende destacar o facto de nestas memórias se realçar a importância que se atribuiu à gestão sábia e prudente das instabilidades e das perturbações como mediação entre a investigação e o seu destino social.

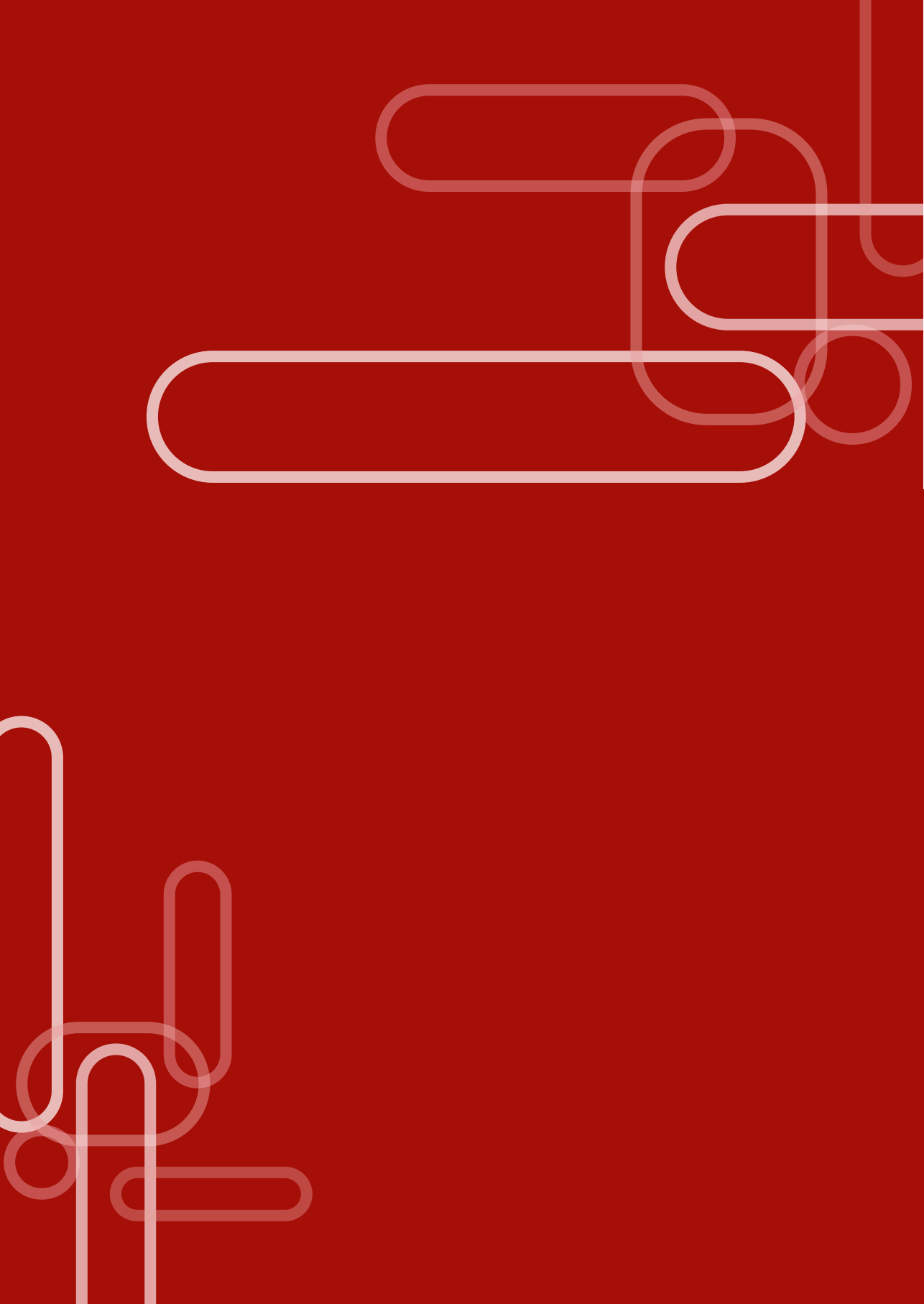
Finalmente, gostaria de realçar, como terceira linha de força, a centralidade que penso ser desejável atribuir à mestiçagem ou à epistemologia da mestiçagem como modo de fazer ciência no campo educativo. Esta epistemologia da mestiçagem, para além de salientar a importância do pluralismo paradigmático, realça também que, no campo educativo, os “textos científicos” se dirigem preferencialmente a uma opinião pública capaz de praticar o diálogo democrático, num espaço onde a ciência não se destina a pôr fim à controvérsia, mas pode contribuir para a sua qualificação.



The image features a solid red background. On the right side, there is a vertical white stripe. Overlaid on the red background are several white, rounded, geometric shapes that resemble stylized letters or abstract forms. These shapes are arranged in a way that they appear to be part of a larger, continuous design. The shapes include horizontal bars, vertical lines, and rounded corners, some of which are interconnected. The overall aesthetic is clean and modern.

SECÇÃO 4.^a

PENSAR A E NA UNIVERSIDADE





INTRODUÇÃO

Parece ser hoje, consensualmente, aceite que, nos últimos anos, as Universidades, particularmente as Universidades Portuguesas, sofreram transformações de tal forma profundas que só muito remotamente elas se coadunam com um conceito de Universidade partilhado ao longo dos tempos.

Algumas destas transformações são mais visíveis e encontram-se plasmadas e descritas nos normativos legais norteadores das políticas e da gestão universitária. Outras são mais exigentes na análise e poderão decorrer dos dispositivos de financiamento da Ciência e do seu impacto no funcionamento das Universidades. Importa ainda considerar as transformações, não menos relevantes e, eventualmente, mais profundas, de mudanças subliminares e invisíveis, decorrentes das transformações das qualidades dos públicos que habitam as Universidades e que os afastam, progressivamente, das qualidades que lhe são atribuídas enquanto estudantes. Estas últimas reforçam aquelas que decorrem da importância crescente atribuída aos novos modos de produção de Ciência, nomeadamente da produção das Ciências de ponta. Estes modos de ser só muito remotamente se assemelham àqueles que estão plasmados nos planos de estudos.

Estas transformações estão documentadas nos normativos legais e já foram sendo objeto de uma reflexão mais ou menos consistente ao longo destes textos e, por isso, não as vou retomar explicitamente aqui. Tais transformações poderiam, no entanto, ser objeto de uma análise aprofundada, nomeadamente através de uma reflexão minuciosa sobre os planos de ação dos diferentes Reitores das Universidades Portuguesas. Poder-se-ia, deste modo, compreender os diferentes padrões de reinterpretação dos normativos legais e as infidelidades que eles exprimem, sendo que as restituições analíticas destas infidelidades se deveriam ainda apoiar em estudos de carácter etnográfico a que as Universidades são particularmente avessas.

Vou, por isso, focar-me nas transformações de profundidade. Darei um realce particular aos dispositivos desenvolvidos por algumas estruturas universitárias para, de uma forma mais ou menos eficiente, poderem lidar com estas mudanças.

Como referi em diferentes fóruns de debate e em alguns textos escritos, estas transformações exprimem-se através da emergência das heterogeneidades e das turbulências. Elas são, em geral, consideradas como perturbações relativamente passageiras e contextualizadas, como perturbações pontuais, produzidas nas cognições e nos modelos organizacionais das instituições. Importa realçar, no entanto, que estas transformações são, em grande parte, imprevisíveis, não podendo ser objeto de intervenções, desenvolvidas numa lógica dos modelos de planificação prévia mais ou menos detalhados, e não podem ser interpretadas acionando dispositivos de observação mais ou menos rigorosos. Elas só pedem ser “escutadas” através de dispositivos que valorizem a internarratividade, capazes de interpretar os indícios que deixam nos espaços institucionais e epistemológicos das Universidades.

Na realidade, as transformações não exprimem desajustamentos relativamente circunscritos, mas questionam a vida de uma instituição que privilegia, sobretudo, o acesso cognitivo a bens comuns constituídos e pensa a sua estrutura organizacional num registo da harmonia como garante da mobilização estruturada dos seus membros. Como sabemos, esta teria sido a missão central das Universidades. No atual contexto, esta missão parece ter-se diluído, perante a complexidade dos desafios decorrentes da necessidade de assegurar a própria sobrevivência institucional da Universidade.

Esta secção integra três textos. Cada um deles centra-se numa das dimensões em que se exprimem estas dinâmicas heterogéneas.

Assim, o primeiro texto ocupa-se da análise dos dispositivos de mentoria desenvolvidos por algumas estruturas de Universidades, tendo em vista facilitar a integração dos jovens, ou se quisermos, facilitar o processo de transformação dos alunos em estudantes; a passagem do ofício de aluno ao de estudante. Estes dispositivos presumem, mais ou menos explicitamente, que esta reconversão identitária é exigente, tanto do ponto de vista relacional como cognitivo. De facto, tal reconversão já não é espontânea nem se situa num *continuum* harmonioso e sequencial, mas supõe uma aprendizagem e a gestão de conflitos e tensões.

A minha preocupação foi a de analisar e restituir as condições de possibilidade da inscrição destes dispositivos em dinâmicas suscetíveis de contribuir para a compreensão das gramáticas das formas de vida

protagonizadas pelos jovens e, por via disso, possibilitar a sua inserção no espaço público da Universidade, recorrendo a dispositivos de regulação menos normativos e mais comunicacionais.

A multiplicação dos dispositivos de mentoria revela, por outro lado, o desgaste dos rituais associados às praxes académicas e as humilhações e autoritarismos desenvolvidos, não deixando de refletir também que o problema da integração não é apenas um problema individual, mas passou a ser um problema socioinstitucional, incidindo sobre as ordens e as cognições sociais.

O segundo texto centra-se no estatuto epistemológico e praxeológico da investigação nas formações desenvolvidas no 2.º ciclo e/ou Mestrados. Para além da ambiguidade na designação adotada para estas formações – a designação de 2.º ciclo situa-as na continuidade do 1.º ciclo e a designação de Mestrado remete para formações dotadas de uma especificidade –, mobilizo a metáfora do *Irmão do Meio* para ilustrar a ambiguidade do estatuto atribuído à investigação, à sua hibridéz e à sua mestiçagem. Não incidindo diretamente na heterogeneização dos procedimentos de investigação protagonizada pelas Ciências de ponta e as suas especificidades e deslealdades epistemológicas, este texto sinaliza este processo de heterogeneização e os respetivos desafios epistemológicos. Daí ele poder ser considerado como um analisador, eventualmente incipiente, de turbulências epistemológicas mais amplas e profundas.

O texto seguinte aborda, mais diretamente, os problemas da gestão universitária. Proponho uma reflexão sobre os oito anos da minha experiência como Diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto (doravante FPCE-UP), antecedidos por um período de exercício das funções de Presidente do Conselho Científico, de coordenador da Comissão do Grupo de Ciências da Educação e ainda de Coordenador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE). Esta experiência condensa, assim, o meu envolvimento no exercício de funções a vários níveis da instituição universitária. O título deste texto – “Gestão Universitária: entre a democratização e a gestão da qualidade” – sugere que a reflexão é estruturada em torno de dois eixos, exprimindo outras tantas preocupações contraditórias. Um primeiro eixo referencia-se às exigências da democratização – democratização dos efeitos e democratização interna à vida da instituição –, tendo especialmente em conta as dinâmicas que possam assegurar que a democratização do acesso não conduz necessariamente à massificação da instituição. Estas referências incorporam uma dimensão pedagógica e outra organizacional, e apelam para que ambas deem conta das produções

desenvolvidas. Em particular, no plano pedagógico, a reflexão não se pode limitar à reflexão didática, sobretudo na vertente da valorização da procura de formas mais ou menos eficazes de ensinar, antes promover uma reflexão que dê conta de formas coletivas e solidárias de promoção das aprendizagens, no pressuposto de que a aprendizagem não se situa no exercício de uma autonomia solitária, mas supõe uma autonomia solidária.

Nas referências feitas às produções organizacionais, procedi a uma integração analítica das produções que não se enquadram no organigrama estabelecido e que, no entanto, se revelaram imprescindíveis ao funcionamento regular da instituição. Ou seja, atribuí uma relevância acrescida às designadas “infidelidades” organizacionais.

A reflexão sobre estas duas dimensões do trabalho, pedagógicas e organizacionais, supõe que o trabalho desenvolvido seja considerado como um trabalho contextualizado, atento às especificidades dos contextos e às suas circunstâncias, e que ele se possa integrar em temporalidades longas e homogêneas. Dificilmente este trabalho se pode compatibilizar com a avaliação da qualidade que, como sabemos, subentende a instantaneidade das relações entre causas e efeitos, e a descontextualização como garante da produção de indicadores de qualidade.

Decidi ainda incluir um texto que ainda não se encontra suficientemente estruturado, mas disponibiliza algumas reflexões sobre as relações entre Universidade e Desenvolvimento. Trata-se de pensar estas relações no registo da diversidade e de isolar alguns referenciais para os pensar no registo da cidadania. Neste texto, atribuo um papel estruturante à problemática da cooperação.

CAPÍTULO 1



Práticas e ação de mentoria: elementos para uma praxeologia da reflexão

INTRODUÇÃO

Este texto constitui a versão escrita de uma intervenção que proferi no Segundo Seminário Internacional de Mentoria (**II SIM 21**), realizado na Universidade de Aveiro, nos dias 25 e 26 de março de 2021.

Optei por organizar uma versão escrita próxima do texto oral, de forma a garantir, tanto quanto possível, a sua autenticidade. A versão oral parece mais preocupada com a expressão de convicções que se julga poderem ser partilhadas pelas audiências mais próximas; a sua textualização procura, por sua vez, a adesão de outros públicos mais distantes, mas vinculados conceptualmente ao campo.

Assim, para compatibilizar estas duas lógicas fragmentárias, procurei que a minha contribuição para a reflexão proposta por este seminário, intitulado *Novas Perspetivas e Abordagens da Mentoria/Tutoria*, fosse organizada em torno de cinco níveis de análise:

- i) Reflexão sobre políticas educativas e modos de gestão das subjetividades.
- ii) Transformação dos públicos que habitam o Ensino Superior.
- iii) Transformações epistemológicas dos saberes a ensinar: tensão entre os saberes ensináveis e os saberes produzidos na chamada investigação de ponta.
- iv) Desafios epistemológicos e praxeológicos da mentoria: contributos para uma praxeologia da reflexão.
- v) Considerações finais.

Para não produzir um texto muito extenso, optei por fazer uma abordagem, mais ou menos condensada, sobre as três primeiras dimensões analíticas, para, deste modo, me poder debruçar, de uma forma mais aprofundada, sobre as duas últimas, dada a sua maior pertinência para a minha reflexão.

Neste texto escrito, fiz, então, a opção de agrupar os três primeiros pontos numa única rubrica, que designei "transformações de superfície e mudanças de profundidade no Ensino Superior"; os restantes pontos serão analisados, respeitando a sua autonomia.

ALTERAÇÕES DE SUPERFÍCIE E MUDANÇAS DE PROFUNDIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Parece ser hoje consensualmente aceite a ideia de que a instituição universitária tem sido objeto de um conjunto de mudanças: mudanças na definição da sua missão, nas suas modalidades de organização, mudanças também nas características dos públicos que as habitam. De um modo geral, as transformações elencadas dizem respeito aos modos de gestão cognitiva e organizacional e às relações que as instituições universitárias estabelecem com os contextos políticos e sociais. São menos frequentes e menos valorizadas as alusões a outras transformações, as quais, sendo, embora, menos visíveis e menos reconhecíveis, exprimem mudanças estruturais, incidindo tanto sobre as modalidades de conhecer, reconhecer e desconhecer as gramáticas das formas de vida presentes na vida nas Universidades, como sobre os processos de produção e difusão dos saberes.

As mudanças na gestão cognitiva e organizacional e a adaptação das instituições aos contextos políticos e sociais são, fundamentalmente, mudanças adaptativas e reativas – mudanças ortopédicas, poder-se-á dizer – implicando, fundamentalmente, a adoção de modelos organizativos que se julga serem mais ajustados e eficazes. Em geral, essas mudanças são acriticamente importadas e inspiradas no mundo empresarial e configuram a definição de modos desejáveis de existência institucional. Narrativamente, segundo Nóvoa (2018), elas estruturam-se em torno de três E, a saber: **E**mpreendedorismo, **E**mpregabilidade e **E**ficácia. De uma forma genérica, tais mudanças integram-se num paradigma da qualidade que, pela inflação narrativa do termo qualidade, foi responsável para que a qualidade perdesse as suas dimensões distintivas e se tivesse tornado num vocábulo sem conteúdo e regularmente acionado.

Apesar de incorporarem estas mudanças, o segundo tipo de mudanças – mudanças de profundidade – não visam apenas a procura de modelos organizacionais mais eficazes, mas questionam as justiças e as justificações explícitas e implícitas das instituições universitárias.

Sem ter a pretensão de exaustividade, gostaria de referenciar algumas mudanças de superfície, as quais, tendo sido introduzidas no tempo da *Troika*, ainda hoje perduram de uma forma mais ou menos insidiosa e silenciosa. Penso ser relevante situar estas mudanças em quatro domínios.

1) A nível organizacional, as mudanças saldaram-se pela valorização incontrolada de formas de organização centradas nas figuras da liderança, no pressuposto de que só elas podem garantir a implementação de respostas mais apropriadas e rápidas, perante a urgência dos problemas. Os modelos de decisão democráticos e participativos são desqualificados, a pretexto da sua morosidade e dispersão funcional.

2) Adoção de modelos de gestão das subjetividades e das práticas institucionais em que prevalece uma lógica de suspeição generalizada que favorece a multiplicação de dispositivos de controlo e avaliação, particularmente insensíveis aos sofrimentos sociais produzidos. Este modelo de suspeição desenvolve-se a vários níveis. No plano pedagógico, pela multiplicação das tarefas de avaliação dos estudantes que, para serem cumpridas atempadamente, estimulam o plágio ou, como é frequente, exigem que os trabalhos requeridos se realizem antes da conclusão do trabalho cognitivo que era suposto eles avaliarem.

3) Nos processos de produção, distribuição e apropriação dos saberes, assistiu-se a uma valorização incontrolada das suas valências instrumentais. Os saberes valorizados são aqueles que apresentam maiores potencialidades para fundamentarem artefactos tecnológicos ou a quem se atribui maior valor no mercado das publicações das revistas científicas indexadas a uma qualquer base de dados. Este modo de valorização dos saberes tem sido responsável pela institucionalização de um espaço de investigação profundamente hierarquizado e especializado e em que se valoriza sobretudo a figura do Investigador Responsável (IR). Neste contexto, o espaço da circulação pedagógica dos saberes tende a ser considerado como um espaço de consumo de *papers*. Subjetivamente, este espaço é encarado pelos docentes como um lugar de exercício de um conjunto de obrigações, que roubam tempo aos processos de investigação, considerado como o trabalho mais importante.

4) Diluição das dinâmicas de solidariedade entre os estudantes a favor do desenvolvimento de lógicas concorrenciais, legitimadas pela valorização da figura do estudante empreendedor, do estudante autónomo que, solitariamente, procura multiplicar as suas oportunidades de consumo de saberes codificados; a autonomia solitária sobrepõe-se assim à autonomia solidária.

Ora, este modo de funcionamento das Universidades contrasta e torna-as “insensíveis”, tanto às transformações das qualidades dos jovens que

hoje as habitam, como às dinâmicas do trabalho científico que, de uma forma mais ou menos consistente e regular, se têm vindo a desenvolver na designada ciência de ponta.

Farei, agora, uma referência breve a estes dois processos.

Numerosos trabalhos de investigação têm posto em realce as transformações vividas atualmente pela juventude, nomeadamente pela juventude universitária. Genericamente, as qualidades dos jovens afastam-se progressivamente das da geração precedente que, em grande parte, serviram de referencial estruturante dos processos de ensino/aprendizagem no Ensino Superior. Esta dissociação entre a figura do jovem que habita a Universidade e a figura do estudante universitário é de tal forma acentuada que ela toca os fundamentos sociais e cognitivos da vida universitária.

Como já assinalai, Michel Serres (2012) sugere que esta dissociação exprime dois importantes fenómenos:

- i) A importância crescente das relações sociais desenvolvidas nos espaços virtuais e imateriais.
- ii) As transformações que a era digital introduz nas dinâmicas cognitivas, transformações que já não são apenas culturais, mas que têm uma inscrição neuropsicológica.

Do ponto de vista pedagógico, estas transformações apelam a que o trabalho de formação não se dirija, nem para a produção de uma cabeça plena de informações, preocupação central da pedagogia da memória, nem para garantir uma cabeça bem organizada, dimensão constitutiva da pedagogia da razão. A aprendizagem baseia-se, agora, na intuição inovadora e viva, que já não é apenas memória nem razão, mas antes “inteligência inventiva, autêntica subjetividade cognitiva”, permeável às gramáticas das formas de vida dos jovens e suporte do desenvolvimento de uma verdadeira pedagogia da invenção.

Sem que seja ainda possível definir os contornos desta pedagogia, é, contudo, possível afirmar, com alguma segurança, que ela tem de incidir na transformação da atual organização espacial das universidades – dos seus anfiteatros, salas de aula, espaços de consumo dos *PowerPoint*, etc. – bem como nos dispositivos institucionais que organizam o trabalho cognitivo. Importa, no entanto, reconhecer que as Instituições do Ensino Superior só podem protagonizar esta revolução pedagógica, e definir os seus contornos, se elas forem capazes de escutar os mundos que as habitam e estruturam, e que elas tendem a desconhecer e menosprezar. Os espaços e dinâmicas de aprendizagem dissociam-se, deste modo, dos espaços e tempos de ensino, da sua organização e das suas temporalidades.

O Ensino Superior convive com aprendizagens cada vez mais difusas e discretas, com dinâmicas de aprendizagem que são dificilmente planejadas ou integradas nos planos de estudo. Estas aprendizagens, embora façam parte do cotidiano da instituição, são remetidas para as periferias, são consideradas como epifenómenos e perturbações momentâneas. Elas só são reconhecidas e conhecidas se for possível assegurar a sua congruência com as dinâmicas estruturadas em torno dos saberes concentrados.

A dissociação entre a figura do jovem e do estudante, entre as qualidades dos jovens e as que lhes são imputadas enquanto estudante, é, deste modo, acentuada pelo tipo de trabalho pedagógico valorizado institucionalmente. Tal dissociação é ainda ampliada por um outro desfasamento, este mais de natureza epistemológica. Refiro-me ao desfasamento epistemológico entre a ciência ensinável, as culturas científicas que habitam o campo da formação, e a ciência produzida, nomeadamente a ciência de ponta, e as relações de tensão e de continuidade que elas mantêm com o que poderemos designar de culturas científicas do cotidiano.

Os trabalhos de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, sintetizados na obra *Entre o Tempo e a Eternidade* (1992), bem como as reflexões de Michel Callon (2001) e de Bruno Latour (2010) têm permitido salientar a dissociação entre a Ciência feita e a Ciência que se faz, nomeadamente a Ciência que se faz no âmbito das investigações de ponta. Estes mesmos autores, já por mim referidos anteriormente, têm também sublinhado a existência de uma forte similitude entre os saberes resultantes da experiência sensível, estruturadora das culturas do cotidiano e das subjetividades socioindividuais e os saberes da experiência científica, que, como sabemos, são confundidos com uma experimentação científica produtora de objetividades e de saberes cumuláveis e bem presentes nos currículos escolares.

A contaminação entre estes dois tipos de experiências, o reconhecimento da arbitrariedade de as pensar exclusivamente em torno de uma lógica da hierarquização cognitiva e epistemológica, bem com o reconhecimento de que importa tê-las em conta nas suas relações dialéticas e dialógicas, coloca importantes desafios epistemológicos à instituição universitária, enquanto espaço privilegiado de produção das formações científicas.

Alguém afirmou que, na universidade, também se ensina aquilo que se produz e investiga. Não creio que, com esta afirmação, se tenha valorizado, suficientemente, a necessidade de se ensinar como se investiga, nem que tão pouco se tenha reconhecido a tendência de que aquilo que ensinamos sobre a nossa investigação mantém relações muito ténues com a forma como investigamos.

Por outro lado, sem se articular explicitamente com estas reflexões, o relatório do Massachusetts Institute of Technology (MIT, 2012) com o sugestivo título *The Third Revolution in Medicine: The Convergence of Life Sciences with Physical Sciences, Mathematics, and Engineering* propõe-nos uma estimulante reflexão sobre a organização da ciência e a formação científica. Como já tive oportunidade de referir, os autores deste relatório, depois de assinalarem que o campo das ciências biomédicas sofreu duas importantes revoluções – a primeira, nos anos 50 do século XX, com a descoberta da estrutura do ADN e que conduziu ao desenvolvimento da Biologia Celular e Molecular; e a segunda, mais recente, protagonizada pela revolução do genoma – afirmam estarmos a assistir, atualmente, a uma terceira revolução – a *Revolução da Convergência*. A Revolução da Convergência é particularmente exigente no que diz respeito à promoção de uma interdisciplinaridade; esta não se limita a transferir saberes entre os diferentes domínios disciplinares, mas sustenta-se em novas formas de abordagem, ocupadas com a complexidade da evolução dos sistemas.

Para estes autores, a convergência é o resultado de uma verdadeira polinização intelectual transversal às várias áreas do saber.

A Revolução da Convergência, constituindo um efeito tangível do desenvolvimento da investigação nos diferentes domínios do saber, exige, hoje, das instituições de Ensino Superior, enquanto instâncias privilegiadas da produção de saberes, uma postura proativa. Esta postura não deve limitar-se a reconhecer a importância estratégica da investigação de interface, mas deve ser capaz de a antecipar e de a estimular.

Importa, por isso, estar ciente de que a Revolução da Convergência é também, e principalmente, uma revolução das culturas científicas excessivamente autocentradas, nos modos de se fazer ciência e, sobretudo, nas formas de articulação, emergindo novas formas de cooperação científica, produtoras de “misturas improváveis” entre saberes e culturas científicas.

Porém, a Revolução da Convergência não incide apenas no campo específico da produção dos saberes. Ela interfere também nos circuitos em que se define o destino social dos saberes produzidos e, por isso, também nas formas de articular os saberes teóricos com os saberes aplicados. Ora, estes novos circuitos estão claramente em contraponto com os dispositivos de financiamento da ciência, já que estes dispositivos tendem, sobretudo, a privilegiar os saberes aplicados relativamente à investigação teórica e em que o modelo dominante e quase exclusivo de valorização social dos saberes aplicados se faz por via da inovação tecnológica.

CONTRIBUTOS PARA UMA PRAXEOLOGIA DA REFLEXÃO NA MENTORIA

De uma forma genérica, pode-se admitir que o trabalho de mentoria se inscreve, como tenho vindo a sugerir, em espaços e tempos heterogêneos e irreduzíveis entre si. O reconhecimento desta irreduzível heterogeneidade e dispersão não implica, no entanto, a impossibilidade de se admitir conferir às práticas de mentoria um mínimo de consistência e coerência, organizando-as em torno de um conjunto de dimensões analíticas que nos permitam compará-las e contrastá-las. Posso, por isso, admitir a possibilidade de existir uma diversidade de modelos suscetíveis de serem tematizados e dotados de alguma coerência interna.

Procurarei debater esta diversidade, integrando-a em três ideais-tipo, de forma a delinear a congruência, tanto do trabalho de socialização relacional e estatutária, como do trabalho de socialização cognitiva. Esta tematização, agora esboçada, não procura promover uma praxeologia da ação mais ou menos normativa, mas antes exercitar uma praxeologia da reflexão que, de uma forma ponderada, possa ajudar a produção de sentidos da ação e para a ação.

Deste modo, os modelos que vou explicitar não se assemelham a uma qualquer tipologia da ação, mas são antes três ideais-tipo, apoiados num trabalho teórico que me permite desenhá-los, exacerbando algumas das qualidades do trabalho de mentoria, em detrimento de outras, de forma a destacar a especificidade de cada um deles, tendo consciência de que as práticas não são formas simplificadas e objetivadas de cada um dos modelos propostos. As práticas são mais complexas e imprevisíveis do que o modelo que procura contribuir para a produção do seu sentido.

Optei por designar os ideais-tipo por via das lógicas da ação que eles promovem.

Deste modo, vou caracterizar:

- i) as lógicas da ação da integração ou da assimilação;
- ii) as lógicas da ação da adaptação ou apropriação e
- iii) as lógicas da ação promotoras da emancipação e da interpelação.

i) Lógica da integração ou da assimilação

O propósito desta lógica ou modelo é o de facilitar o acesso a um estatuto atribuído, tanto do ponto de vista relacional e institucional como do ponto de vista cognitivo.

Assumir comportamentos e atitudes conformes às que seriam expectáveis, tendo em conta o estatuto de estudante, constitui uma dimensão necessária para possibilitar o acesso a um saber universal e “naturalizar” um determinado tipo de relação com esse saber. Estes estatutos e relações nem sempre são objeto de definições explícitas e eles não surgem “espontaneamente” no prolongamento do estatuto do aluno do Ensino Secundário (ESEC). O ofício do estudante não se constitui na continuidade do exercício do ofício do aluno, sendo que o sistema de mentoria procura superar de uma forma rápida e eficaz as distâncias entre estes dois ofícios. Vencer os défices e encurtar as distâncias são a sua preocupação dominante e quase exclusiva.

Tendencialmente, os “novos estudantes” (ou os candidatos a estudantes) deverão seguir um percurso, mais ou menos longo, predefinido e sequencial para se integrarem na instituição e “naturalizarem” este processo de integração. Tendencialmente, a mentoria (ou tutoria) tem um começo e tem um término. O trabalho da mentoria apoia-se, fundamentalmente, no trabalho do mentor que é unidirecional, embora invoque, por vezes, a relevância do trabalho interativo. No decurso do seu desenvolvimento estratégico pode recorrer-se também a avaliações mais ou menos formalizadas, para darem conta da qualidade do percurso já realizado, de forma a delinear as etapas do percurso a prosseguir.

O trabalho do mentor incide, simultaneamente, sobre as qualidades objetivas e subjetivas dos destinatários/objetos da mentoria. Para além de procurar assegurar que as qualidades dos jovens se ajustam à definição estatutária e cognitiva do estatuto de estudante, elas visam também favorecer uma adaptação das suas subjetividades, de forma a permitir aos jovens aceitarem este estatuto sem o questionar.

A superação do estatuto de jovem (ou aluno) para aceder ao estatuto de estudante articula-se, meticulosamente, com o estabelecimento de uma relação coisificada com o saber, entendendo que este constitui um património de verdades inquestionáveis que lhe garante uma “bagagem” cognitiva imprescindível, tanto para o seu percurso cognitivo no interior da instituição, como, no futuro, garantir uma mobilidade social ascendente; uma espécie de elevador cognitivo e profissional. A integração e o acesso ao estatuto de estudante implicam ganhos e perdas, admitindo-se, subjetivamente, que os ganhos superam as perdas.

Para além deste propósito, o trabalho da mentoria apoia-se e legitima-se num conjunto de pressupostos epistemológicos. Em particular, a tónica atribuída à noção de distância e à ação planificada e sequencial induz uma valorização excessiva ou mesmo exclusiva da epistemologia da

observação e das lógicas da avaliação, já que só estas permitem o acesso aos chamados “dados objetivos”, necessários para a regulação e assegurar a eficácia da ação.

Esta eficácia, por outro lado, define-se na aceitação do pressuposto de que os potenciais conflitos individuais e institucionais podem e devem ser pensados em torno de uma ideologia do défice e da incompetência, de disfuncionamentos que importa atenuar, já que a normalidade do sistema impõe a ausência de tensões.

A preservação de uma ordem institucional e cognitiva incontroversas conquista-se, atenuando os efeitos dos desajustamentos existentes entre a organização social e cognitiva dos “jovens” e as que são institucionalmente expectáveis e desejáveis. O acompanhamento e o apoio a estes “jovens” legitimam-se na aceitação de uma ética em que o cuidar e o acolher se subsumem perante uma ética ortopédica e reprodutora.

O modelo de cidadania universitária proposto é oriundo de um modelo de cidadania estatutária, abstrata e descontextualizada, congruente com uma conceção de Estado integrador. A cidadania universitária é a miniaturização da cidadania universal, tanto do ponto de vista cognitivo como institucional: a cidadania universitária é o lugar onde, por excelência, se articulam e fundem os valores de um saber universal e de um estatuto institucional, alcançados através de um intenso trabalho de descontextualização e do abandono das gramáticas das formas de vida que habitam e se compõem nas vivências institucionais.

ii) Lógica da adaptação ou da apropriação

As ações vinculadas a esta lógica da adaptação constroem-se na crítica e na oposição com a lógica da integração. A oposição, no entanto, parece incidir mais nas estratégias do que nos propósitos ou finalidades. Este modelo pressupõe, com efeito, a “naturalização” das categorias institucionais que definem o estatuto dos estudantes, bem como as que definem o estatuto cognitivo dos saberes. Enfatiza-se, sobretudo, o reconhecimento de que o acesso a esses estatutos se faz no decurso de um processo adaptativo e tendencialmente individualizado, numa dinâmica que se aproxima mais do funcionamento do mercado do que da intervenção estatal.

O respeito pelas idiosincrasias individuais e individualistas sobrepõe-se e é compatível com a adaptação às categorias abstratas e descontextualizadas mediante o desenvolvimento de estratégias que possam promover modos diferenciados de socialização e adaptação.

Deste modo, a ação planejada e sequencial dá lugar a estratégias individualizadas em que os modelos e as categorias abstratas e descontextualizadas atuam indiretamente sobre os indivíduos, por via de formas individualizadas de ação direta ou da ação à distância. Afirma-se, assim, o predomínio da influência relativamente às injunções que invocam o respeito da normatividade. Estas últimas, no entanto, estão presentes nos contextos da ação, não como normatividade inquestionável, mas como informação considerada relevante e não como normatividade exclusiva.

Na realidade, valoriza-se um modelo de ação mútua, apoiado no diálogo e em que a ação de cada um é regulada pela ação do outro, mas é também influenciada por normas exteriores. Em particular, procura-se implementar um conjunto de intervenções que, a médio prazo, permitam encontrar respostas apropriadas – respostas que aceitem a diversidade de percursos, que respeitem o interesse individual e os harmonizem com expectativas de natureza institucional. O respeito pelas individualidades tende, assim, a definir-se num registo utilitarista, adotando uma ética do respeito e da adaptação, associada a uma visão utilitária da ação.

Neste contexto analítico, não parece excessivo aceitar que a influência da instituição e da sua normatividade se suporta em estruturas descentralizadas, respeitadoras dos imperativos e das especificidades da ação próxima e contextualizada. Daí que, no plano epistemológico, se privilegie uma epistemologia da observação próxima e implicada em detrimento da observação distante e objetiva. A observação próxima possibilita coletar um conjunto de índices e indicadores necessários a uma regulação e supervisão, fazendo, por vezes, apelo a formas de participação mais ou menos formalizadas e ritualizadas.

De uma forma resumida, poder-se-á afirmar que as lógicas adaptativas parecem definir-se na oposição às lógicas integrativas, pelo facto de elas atribuírem uma preponderância mais ou menos incontrolada às individualidades em detrimento das figuras institucionais. Elas reconhecem a pertinência da diversidade de estratégias e de percursos que permitem o acesso a modos de vida e a categorias tendencialmente descontextualizadas e institucionalmente definidas. Daí a ênfase concedida aos processos descentralizados de influência e às dinâmicas de proximidade. Os saberes produzidos nestes contextos, tal como os saberes ministrados pela instituição, são sempre considerados como saberes descartáveis e substituíveis. Eles já não são considerados como uma bagagem cognitiva inquestionável. Eles são sempre suscetíveis de reformulação, criando, por isso, predisposições subjetivas ao envolvimento em dinâmicas de formação contínua.

A distância e o respeito dos itinerários predefinidos são, neste modelo, matizados e substituídos pelas estratégias diferenciadas e mobilizadoras.

iii) Lógica da interpelação ou da cidadania emancipatória

Ao contrário dos dois primeiros modelos que supõem uma visão utilitarista da ação e uma definição simplificada de mentoria, este último modelo apoia-se e promove uma conceção convivial, complexificada e construtivista do trabalho e do dispositivo de mentoria. E isto por vários motivos.

O primeiro radica no facto de este trabalho presumir que os espaços e os tempos institucionais são heterogêneos, razão pela qual a cidadania universitária é um processo e uma configuração sempre inacabada e poli-facetada. Este pressuposto realça a importância de se favorecer o envolvimento argumentado no processo democrático de construção e produção da instituição. Neste processo não estão apenas envolvidos os dispositivos de mentoria, mas reconhece-se que estes dispositivos podem favorecer dinâmicas mais amplas que transcendem as suas fronteiras e limites.

O segundo motivo decorre do estatuto atribuído à experiência. Procura-se desenvolver um trabalho com a experiência e não um trabalho sobre a experiência. A experiência constitui o ponto de partida, o instrumento de trabalho e o próprio processo da mentoria.

O terceiro e último motivo radica no facto de o trabalho com as experiências ser conceptualizado no reconhecimento de que as dinâmicas de ação são analiticamente mais relevantes do que noção de prática. Admite-se que a temática da ação e do seu regime é essencialmente distinta dos processos de produção de práticas mais ou menos consistentes e eficazes. Na realidade, a noção de prática não questiona nem considera essencial promover o debate sobre a sua origem, sobre o seu autor. A ação, pelo contrário, supõe sempre a existência de um autor dotado de competências narrativas para se autorizar na sua ação e para narrar, ser narrado e poder narrar uma ação que o transforma.

Os modelos de socialização, que procuram exclusivamente melhorar as práticas, produzem, em geral, uma definição negativa e deficitária das práticas, cuja melhoria só se pode produzir do seu exterior. A ação, pelo contrário, está sempre associada a um autor ou a uma entidade coletiva, sendo que ambas são capazes de se dizerem, de dizerem ou de se produzirem narrativamente. Podemos, por isso, admitir que uma intervenção transformante não pode fazer a economia de um trabalho de produção narrativa

das práticas e dos práticos que seguramente o aproxima dos dispositivos de interpretação hermenêutica.

É importante também ter em conta que este trabalho de produção narrativa da ação não pode renunciar às teorias e ao trabalho teórico. Estas últimas não têm, no entanto, a pretensão de se substituírem e de inibirem o debate sobre a autoria da ação. A pertinência das teorias, neste contexto, não depende tanto da sua coerência interna, mas mais das dinâmicas resultantes da sua inserção num espaço comunicacional e de explicitação de sentidos. Neste último espaço, os saberes teóricos e os saberes da ação não estabelecem apenas relações dedutivas, mas contemplam sempre relações contextualizadas de interferência.

No trabalho com a ação, atribui-se ainda uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências, produzindo uma definição positiva dos destinatários da intervenção, aqui considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes; o trabalho de socialização é, por isso, um trabalho de explicitação das narrativas experienciais, indispensável à construção narrativa do sujeito e, portanto, à sua conscientização. Este trabalho com as experiências, embora possa contemplar um balanço sobre os objetivos da ação, atribui uma forte centralidade à problemática do sentido e da construção do sentido no decurso da ação. Este trabalho evidencia, igualmente, a necessidade de se atribuir uma conotação fortemente positiva à experiência, encarando-a, não como responsável das lógicas reprodutivas promotoras da resistência à mudança, mas como pilar de produção de mudanças com sentido e consentidas porque negociadas e consensualizadas, ou seja, à produção de mudanças sensatas.

Retomando as categorias analíticas do modelo que adotei, podemos admitir que o regime de inscrição dos jovens na cidade institucional se constrói promovendo o envolvimento democrático num debate argumentado; este é considerado necessário para que os sujeitos se inscrevam, escrevam e se registem narrativamente na instituição. Ora, como este trabalho de escrita e registo nunca é um trabalho solitário e insular, mas solitário e peninsular, um trabalho de compreensão de si inseparável da compreensão do outro, ele só se pode desenvolver no interior de comunidades interpretativas produtoras de sentido. Daí que se admita que as pessoas experientes envolvidas na mentoria sejam tendencialmente qualificadas e propensas a articular as suas experiências sensíveis com outras experiências sensíveis e com experiências mais ou menos racionalizadas.

Estas dinâmicas do trabalho experiencial parecem ser, por outro lado, congruentes com o atual desenvolvimento das chamadas ciências de

ponta a que fiz referência no início desta minha reflexão. Realça-se, deste modo, as dimensões relacionais e intersubjetivas com o saber como uma alternativa a uma conceção em que o saber é considerado como uma coisa mais ou menos consumada.

Para além de procurar desenvolver a cooperação na produção de políticas de sentido consentidas, porque argumentadas em coletivos de interpretação, as dinâmicas da mentoria são fortemente contextualizadas sem que daí se infira a irrelevância das categorias abstratas e descontextualizadas. Estas, no entanto, não devem a sua pertinência e legitimidade à sua capacidade em encerrarem o debate intersubjetivo, mas à sua propensão para o promoverem, complexificarem e qualificarem.

Finalmente, ao contrário dos outros modelos que privilegiam a epistemologia da observação – distante ou próxima, objetiva ou suscetível de objetivação – privilegia-se aqui uma epistemologia da escuta, tal como ela foi exercitada na clínica psicanalítica e, posteriormente, aprofundada por Habermas (1981) em torno do conceito de ação comunicacional. Esta epistemologia apoia-se e procura promover as competências críticas dos sujeitos, elaboradas individualmente e coletivamente, estimulando o debate democrático, participativo e interferente, no respeito de uma ética do cuidar tal como ela foi, por exemplo, pensada e conceptualizada por Maria de Lurdes Pintassilgo (2012) e pelo teólogo brasileiro Leonardo Boff (2012), entre outros.

Apresento, em seguida, de uma forma sintética, um quadro que permite caracterizar e contrastar as três lógicas da ação a que me reporte.

Ideal-tipo	Lógica da integração ou assimilação	Lógica da adaptação ou apropriação	Lógica da emancipação ou interpelação
Regime de inscrição na cidade institucional	Acesso ao estatuto de estudante	Adaptação ao estatuto de estudante	Envolvimento argumentado no processo de construção democrático da instituição
Regime de inscrição na cidade cognitiva	Acesso aos bens cognitivos do saber universal	Apropriação dos bens cognitivos	Inserção em comunidades interpretativas
Qualidades atribuídas aos destinatários (estatuto da experiência)	Insuficientemente socializados dos pontos de vista relacional e cognitivo Ideologia do défice	Socializados diferencialmente do ponto de vista relacional e cognitivo Ideologia da individualização e do mercado	Pessoas experientes; propensas a articular a sua experiência sensível com experiências racionalizadas
Propósito da ação	Diminuir a distância, agindo sobre os indivíduos	Promover diferentes modos de socialização/adaptação	Cooperar para o desenvolvimento de políticas do sentido e consentidas

Lógica da ação	Planificada e sequencial Os modelos e as categorias abstratas e descontextualizadas agem diretamente sobre as singularidades, utilizando formas de controlo subtis da ação direta ou da ação à distância	Individualizada Os modelos e as categorias abstratas e descontextualizadas agem indiretamente sobre os indivíduos através de formas individualizadas através da ação direta ou da ação à distância	Contextualizada As categorias abstratas constituem uma das informações a incorporar ativamente nas dinâmicas contextualizadas da ação de transformação
Estrutura e pressupostos do trabalho de mediação	Ênfase na epistemologia da observação distante e da avaliação Ação distante e normativa Paradigma galilaico	Ênfase na epistemologia da observação próxima e da supervisão Ação próxima e contextualizada Paradigma iniciário	Ênfase na epistemologia da escuta Ação contextualizada e contextualizadora
Pressupostos do trabalho	"Naturalização" de uma relação coisificada com o saber: o saber constitui uma bagagem cognitiva mais ou menos definitiva	Saberes descartáveis e objetivos O estatuto atribuído ao saber produz propensões à formação contínua	Saberes heterogêneos e socialmente contextualizados. Propensão para se envolver em processos de Educação permanente
Operação dominante	Vencer distâncias, assegurar um itinerário predefinido	Definir trajetórias diferenciadas e mobilizadoras	Estimular o debate democrático e participativo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

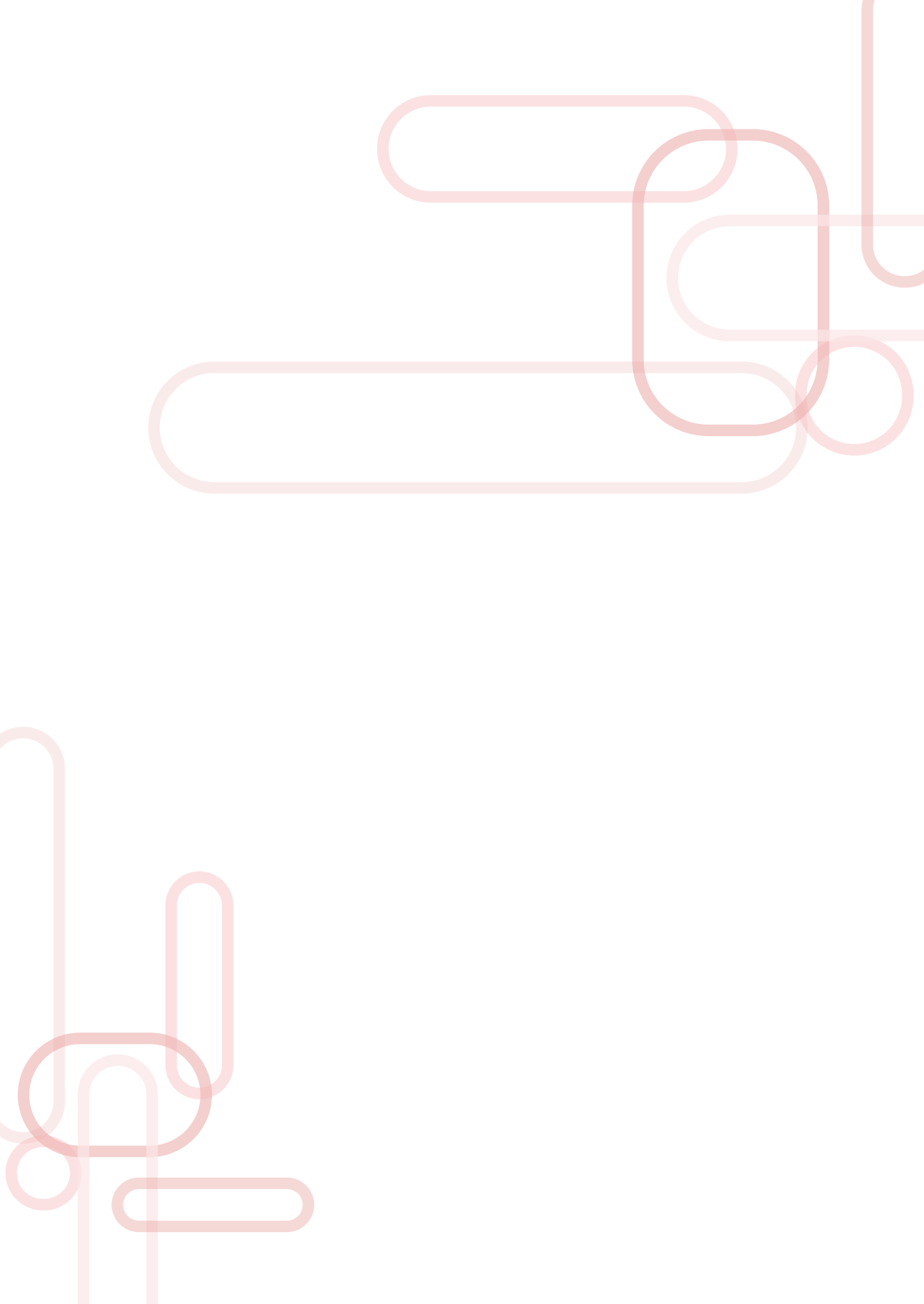
É de bom tom terminar uma reflexão expondo um conjunto de conclusões e, caso estejamos vinculados ao modelo anglo-saxónico, um conjunto de recomendações. Não irei sugerir nem conclusões nem recomendações, mas apenas referir algumas notas finais.

A primeira diz respeito à substância da autonomia que a mentoria é suposta promover na desejável transição do ofício do aluno para o ofício do estudante.

No decurso da minha reflexão é possível discernir pelo menos três noções de autonomia, associadas cada uma delas aos modelos que delineei. Uma primeira noção, dominante nas instituições do Ensino Superior e associada ao primeiro modelo, pode ser designada por autonomia da subordinação normativa. Uma segunda noção, associada ao segundo modelo analítico, parece ser originária da lógica do empreendedorismo e, por isso, proponho designá-la por autonomia solitária. Articulada com lógicas da interpelação e da emancipação, é possível discernir uma noção de autonomia solidária em que as injunções para a mudança individual coexistem, paradoxalmente, com a preservação e o desenvolvimento de coletivos e estruturas de securitização.

A segunda nota baseia-se na minha experiência pessoal de oito anos enquanto diretor da FPCE-UP e incide sobre as relações que a mentoria pode estabelecer com as políticas de gestão universitária.

Em geral, admite-se que a mentoria, a sua existência e os modos de a desenvolver constituem um subproduto e uma excrescência dessa gestão. Posso afirmar, com alguma assertividade, que o trabalho de acolhimento dos novos estudantes pode fazer parte dessa gestão sem se lhe subordinar. Neste caso, o trabalho de acolhimento protagonizou, de uma forma particularmente expressiva, aquilo que de melhor se fez na instituição: o desenvolvimento de uma ética do cuidar e do acolhimento, a produção de uma autonomia solidária, o espírito crítico que interfere e molda a vida da instituição, e um forte compromisso social com a justiça, a gramática das formas de vida e a fraternidade.



CAPÍTULO 2

A metáfora do irmão do meio: desafios pedagógicos e epistemológicos dos mestrados em ciências da educação

PREÂMBULO

Em abril de 2017, participei, na qualidade de diretor da FPCE-UP, na sessão de abertura do III Edição Fórum de *Projetos Investigar e Intervir em Educação*. Nessa altura, recorri à metáfora do “irmão do meio” para me referir ao estatuto dos mestrados no espaço hierarquizado dos currículos das formações desenvolvidas pela FPCE-UP, no âmbito das Ciências da Educação. Procurei realçar a instabilidade inerente a tal estatuto, relacionando-o com a tendência para que o *irmão do meio* viva numa situação de dupla inferioridade: em termos de “racionalidade” apontam-se-lhes défices relativamente ao irmão mais velho; e, em termos de afetividade, ele tem défices relativamente ao “irmão mais novo”, já que este carece de mais cuidados.

A Psicologia tem estudado os efeitos em termos de desenvolvimento desta instabilidade e ambiguidade estatutária a quem atribui a designação genérica de “síndrome do irmão do meio”. Alguns estudos têm mesmo permitido realçar que o irmão do meio se sente regularmente esquecido, chegando mesmo a sentir-se desconfortável quando recebe alguma atenção. Assim sendo, ele procura evitar a relação e a manter-se invisível, reforçando as injunções associadas ao estatuto deficitário que lhe é atribuído.

Não vou aqui debater os estereótipos associados à figura do irmão do meio, mas apenas assinalar algumas das suas singularidades. Para além de numerosos estudos terem assinalado uma maior propensão dos irmãos do meio para viverem problemas sociais relacionados com a delinquência juvenil e problemas disciplinares na Escola, outros colocam a tónica nas suas características psicológicas. É o caso de Jeffrey Kluger que na sua obra *The Sibling Effect*, publicada em 2011, sublinha que as crianças do meio são mais difíceis de definir, já que, por vezes, há mais do que uma nestas circunstâncias. De uma forma genérica, o autor não deixa de assinalar que os irmãos

do meio podem tornar-se introvertidos e ter problemas de autoestima, atendendo à sensação de invisibilidade que o seu estatuto lhes proporciona.

Em contraponto a esta definição negativa e carencialista, desenvolveram-se, todavia, outros trabalhos realçando que tais desvantagens se podem transformar em vantagens, visto que os irmãos do meio se podem tornar mais independentes, mais observadores e mesmo “diplomáticos na gestão das suas relações”. Além do mais, o facto de, frequentemente, viverem com sentimentos de inferioridade e solidão pode tornar-se um estímulo para procurarem maior sucesso pessoal e profissional.

O que não deixa de ser assinalável é que as dificuldades de viver o estatuto de irmão do meio constituíram o motivo para que o dia 12 de agosto fosse assinalado como o *dia do filho do meio*. Como se expressa na justificação, esta comemoração visa contribuir para o reconhecimento de que “ser o filho do meio tem muitas vantagens (para além da comemoração deste dia). O filho do meio pode gozar de mais independência, aprender com o exemplo do irmão mais velho e sentir-se superior ao irmão mais novo”.

Situadas no “exterior” do campo científico estabelecido, também têm surgido outras perspetivas que realçam sobretudo as potencialidades transformadoras e transgressoras do “irmão do meio”.

Admitindo com Luís Fernandes (2021, p. 90) que, neste como noutros domínios científicos, importa reabilitar “o papel da intuição ou do conhecimento tácito no trabalho do cientista (...) para se ultrapassar o mito da ciência como empreendimento puramente racional, cujos produtos saíam em estado impoluto da maquinaria produtora de resultados a que chamamos método” e para “manter na ciência a emergência do novo, se a queremos um exercício criativo mais que replicativo, imaginativo mais do que afunilado na validação” (p. 192). Poderei admitir que a Ciência deve reestabelecer relações com a poesia no reconhecimento de que aquilo a que chamamos “revelação ao falar do que move o poeta não é da ordem da epifania, é intuição e conhecimento tácito” (p. 207).

Procurarei, assim, estabelecer relações com um conjunto de autores que se dedicam à escrita de canções.

Sérgio Godinho na contracapa do disco “O irmão do meio” realça que este disco, contando com a colaboração (improvável) de vários cantores e compositores, desenvolveu um processo em que aquilo que tinha “um ou dois sentidos passou a ter mais de um ou de dois”, tendo-se assistido a uma dinâmica de produção de “bigamias tanto passageiras como sustentáveis, e o irmão do meio (revolveu) feliz no turbilhão da família em permanente resolução”.

O enaltecimento da inconstância e da impossibilidade de se proceder a uma delimitação estável e definitiva das fronteiras constitui mesmo uma das preocupações deste autor, poeta e compositor, que se plasma nas letras de algumas das suas canções. Realço, em particular, as letras das canções "Pode alguém ser quem não é" e "Barnabé". A primeira constitui um hino à reciprocidade e interdependência, como se intui da seguinte estrofe:

*Pode alguém ser livre se outro alguém não é?
A corda dum outro serve-me no pé
Nos dois punhos, nas mãos, no pescoço, diz-me:
Pode alguém ser quem não é?*

Já na canção *Barnabé*, Sérgio Godinho acentua as potencialidades dos não-saberes estabelecidos ou dos saberes profanos, nos seguintes termos:

*Vieram profetas
Vieram Doutores
Santos milagreiros, poetas, cantores
Cada qual com um discurso diferente
P'ra curar a vida da gente
P'ra curar a vida da gente
E a gente parada
Fez orelhas moucas
Que com falas dessas
As esperanças são poucas (...)
Mas quando o Barnabé cá chegou
Quem tinha ouvidos ouviu
Quem tinha pernas dançou.*

Finalmente, na canção *É tão bom*, Sérgio Godinho põe em destaque as potencialidades dos pensamentos invertidos, assim:

*Vale a pena ver castelos no mar alto
Vale a pena dar o salto
Pra dentro do barco rumo à maravilha
E pé ante pé desembarcar na ilha
Pássaros de cores que nunca vi
O arco-íris queria para si
Eu vi o que quis ver afinal.*

Esta ênfase no pensamento invertido e paradoxal é também exemplarmente praticada por Carlos Tê, nomeadamente nas letras de dois fados cantados por Ana Moura: o *Desfado* e o *Meu Amor*. Vejamos um extrato da letra do *Desfado*.

*Quer o destino que eu não creia no destino
E o meu fado é nem ter fado nenhum
Cantá-lo bem sem sequer o ter sentido*

*Senti-lo como ninguém, mas não ter sentido algum (...)
Ai que saudade que eu tenho de ter saudade
Saudades de ter alguém que aqui está e não existe
Sentir-me triste só por me sentir tão bem
E alegre sentir-me bem só por eu andar tão triste.*

E a mestiçagem identitária é afirmada na letra da canção *Meu Amor* nos seguintes termos:

*O meu amor foi seringueiro no Pará
Foi recoveiro nos sertões do Piauí
Foi funileiro em terras do Maranhão
Alguém me disse que o viu
Num domingo a fazer pão.*

Não vou, por agora, fazer mais alusões aos contributos da arte e da canção na construção de uma conceção exaltante do irmão do meio. Antes de expor, mesmo que brevemente, as modalidades e instrumentos implementados pelas Ciências da Educação para estabilizar esse estatuto, vou apenas destacar, para mais tarde retomar, alguns dos desafios assinalados por Sérgio Godinho e Carlos Tê, a saber:

- i) a inconstância e a imprevisibilidade;
- ii) a capacidade de transgredir fronteiras e hierarquizações preestabelecidas dos saberes;
- iii) o pensamento invertido e a mestiçagem como traço incontornável dos processos de produção identitária.

VENTURAS E DESVENTURAS DOS MESTRADOS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: COMO ANULAR AS DIMENSÕES TRANSFORMANTES DO “IRMÃO DO MEIO”

Os planos de estudo dos ciclos e programas de formação não definem, em todo o seu detalhe, as práticas e procedimentos curriculares integrados nestes planos. No entanto, o seu desenho permite discernir grelhas de leitura no interior da qual se definem e legitimam as práticas curriculares. Daí o seu interesse para se entender a forma como nestes planos se hierarquizam os diferentes ciclos desenvolvidos por uma instituição, as relações que se estabelecem entre eles, bem como os processos que asseguram a sua subordinação e autonomia.

O Mestrado em Ciências da Educação (MCE) foi criado em 1993/94, cinco anos depois da criação da Licenciatura em Ciências da Educação (LCE), esta com a duração de 4 anos de formação. Com a criação deste

mestrado surgiu também a necessidade de assegurar uma estrutura de investigação, para integrar, apoiar e desenvolver todo o trabalho de pesquisa desenvolvido por docentes e estudantes. Estes dois programas de formação coexistiam, por sua vez, com a realização de trabalhos de investigação e formação ao nível de Doutoramento, desenvolvido na relação interindividual e científica em torno da díade orientador/orientado.

Neste contexto, foram realizados alguns trabalhos de reflexão sobre os desafios protagonizados pela Licenciatura, tanto ao nível pedagógico, como epistemológico. Não parece despiendo admitir que, em grande parte, o MCE herdou desafios similares – que definiam uma espécie de *ethos* científico e curricular das Ciências da Educação da FPCE-UP – apesar de estarmos perante formações autónomas, em princípio, não estabelecendo entre si qualquer relação de subordinação sequencial e epistemológica. O mesmo se passa com o programa de Doutoramento em Ciências da Educação, criado cinco anos depois e dotado de uma organização curricular mínima e flexível, permitindo percursos de formação mais ou menos individualizados e modalidades de inscrição e de escrita científica diversificados, e respeitando os diferentes “estilos de investigação”.

Neste contexto curricular desenvolveram-se três programas de formação, gozando cada um deles de uma autonomia alargada, sem que se tenha estabelecido entre eles uma relação de sequencialidade rígida. Os programas estavam organizados de forma a estabelecerem uma relação de hierarquização ténue, no respeito por um “*ethos* científico e pedagógico” mais ou menos partilhado. Cada ciclo de estudos dispunha, assim, de uma coerência interna, não se definindo na relação estabelecida com os restantes ciclos a montante ou a jusante. Cada um deles estava, antes, fortemente ancorado nas particularidades dos públicos que o procuravam. Neste contexto, o MCE preservava as potencialidades transgressoras imputadas por Sérgio Godinho e Carlos Tê a um irmão do meio que recusa a sua subordinação para afirmar uma rebeldia tanto pedagógica como epistemológica, nomeadamente através do reforço de uma irreduzível mestiçagem.

O designado Processo de Bolonha veio trazer profundas mudanças a esta situação, incidindo tanto no desenho curricular de cada um dos programas de formação como na relação estabelecida entre eles.

Não vou fazer uma descrição de todas as alterações introduzidas por este processo, mas apenas sinalizar aquelas que mais decididamente comprometeram as potencialidades dos procedimentos mestiços a que aludi.

Vejamos algumas delas:

A diminuição do período de formação previsto para a licenciatura e a semestralização do currículo (ou, como escrevia António Magalhães [2010],

o desenvolvimento da arte da miniaturização ou da *arte do Bonsai*) contribuíram para que tivessem sido fortemente comprometidas as potencialidades do MCE poder assegurar uma formação socialmente relevante e profissionalmente útil. Elas contribuíram também para que o trabalho pedagógico tivesse atribuído uma maior ênfase aos conteúdos do que à articulação dos saberes com as experiências sociais dos estudantes.

A utilização da denominação 1.º, 2.º e 3.º ciclos, embora não imponha *per se* alterações significativas, induz, no plano simbólico, uma concepção em que a formação em Ciências da Educação só se consuma no 3.º ciclo, considerando que os restantes ciclos seriam etapas intermediárias.

Apesar de ténue e de não ter sido completamente assumido o estabelecimento de duas vias no 2.º ciclo (uma mais profissionalizante, assegurada por um estágio e um relatório; e uma outra mais científica que, de certa forma, exige um trabalho de investigação semelhante, mas menos exigente ao que é previsto no 3.º ciclo) favorece uma fragmentação do MCE ou no 2.º ciclo numa via mais nobre e numa outra mais desprestigiante.

A reorganização do 3.º ciclo, através da valorização incontrolada da cultura dos *papers*, contribuiu para uma hierarquização dos Ciclos de Estudo em função da sua vocação para consumirem ou produzirem artigos científicos e uma outra relação com a escrita e a sua temporalização, sendo que esta última se saldou, nomeadamente, por uma desvalorização da escrita longa e dos textos reflexivos. Doravante, os textos longos podem ser substituídos por uma sucessão de textos curtos ou têm de ser acompanhados com a produção de, pelo menos, um texto curto devidamente credibilizado. A escrita reflexiva, por sua vez, só passou a ser aceite se for acompanhada pela produção de um texto empírico devidamente enquadrado no respeito das normas e regras estabelecidas. É neste contexto que emerge pujante uma nova área do saber: a escrita científica.

CONTRIBUTOS PARA A EXALTAÇÃO DA REBELDIA DO “IRMÃO DO MEIO”

Importa agora, mesmo que sucintamente, analisar até que ponto o “irmão do meio” – se cultivar a sua rebeldia – pode contribuir para uma reatualização da investigação em Ciências da Educação, através de uma proposta epistemológica inserida em dinâmicas produtoras de uma nova recentração descentrada.

Esta possibilidade deriva, em grande parte, da impossibilidade de desenvolver, no campo das Ciências da Educação, uma investigação

completamente alinhada com o Processo de Bolonha e com o redimensionamento dos cursos exigido por este processo. Ela implica, em particular, a aceitação de que a investigação no mestrado não é o parente pobre da investigação pura, mas a demonstração tangível de que a pertinência da investigação está também dependente da relação que ela estabelece com os contextos de trabalho e os contextos de vida. Dito de outra forma, a referenciação da investigação a estes contextos inibe que se possa aceitar, acriticamente, que a relação da investigação com a prática se assegura no respeito de uma racionalidade cognitiva – a investigação fornece evidências, possibilitando um melhor conhecimento da prática – ou no respeito por uma racionalidade instrumental – a investigação suporta a construção de artefactos tecnológicos úteis para a prática.

Num trabalho que publiquei há uns anos (Correia, 1998), apoiado numa arqueologia da cientificidade educativa, argumentei que esta relação com a ação poderia ser pensada em torno de uma racionalidade comunicacional e hermenêutica. Apesar de poder incorporar a racionalidade cognitiva e instrumental, a racionalidade comunicacional e hermenêutica contextualiza-as e suplanta-as positivamente, adicionando-lhes acréscimos de complexidade e de incerteza.

Não vou aqui retomar esta reflexão, nem os desenvolvimentos que ela teve posteriormente, na análise mais aprofundada que fiz sobre as relações que a cientificidade educativa estabelece com a definição política da educação (Correia, 2001) e ainda as interdeterminações que esta cientificidade pode estabelecer com o campo cognitivo, com o campo da militância pedagógica e com o campo político (Correia & Caramelo, 2010). Neste momento, interessa-me apenas evidenciar que estas abordagens foram desenvolvidas na Unidade Curricular (UC) “Teorias Críticas em Educação”, UC integrada nos planos de estudo dos Mestrados em Ciências da Educação. Desconheço se essa situação ainda persiste atualmente.

Apoiando-me agora em Zeca Afonso, posso afirmar que o papel desta investigação alternativa se assemelharia àquilo que é descrito na canção *O Homem da Gaita* nos seguintes termos:

*Havia na terra
Um homem que tinha
Uma gaita bem de pasmar
Se alguém a ouvia
Fosse gente ou bicho
Entrava na roda a dançar
Um dia passava
Um sujeito e ao lado
Um burro com louça a trotar*

O dono e o burro
Ouvindo a tocata
Puseram-se logo a bailar

Partiu-se a faiança
Em cacos c'o a dança
E o pobre pedia a gritar
Ao homem da gaita
Que acabasse a fita
Mas nada ficou por quebrar

O Juiz de fora
Chamado na hora
"Só tenho que te condenar
Mas quero uma prova
Se é crime ou se é trova
Faz lá essa gaita tocar"

O homem da louça
Sentado na sala
Levanta-se e põe-se a saltar
Enquanto a rabeca
Não se incomodava
A sua cadeira era o par

Pulava o jurista
De quico na crista
Ninguém se atrevia a parar
E a mãe entevada
Que estava deitada
Levanta-se e põe-se a bailar

Vá de folia vá de folia
Que há sete anos me não mexia

Sem ter uma intenção revivalista, parece-me útil retomar aqui um diapositivo que utilizei na UC de "Análise Crítica das Teorias em Educação", inspirado em Bruno Latour (2019), para contrastar uma abordagem epistemológica estruturada em torno da Ciência Feita com uma outra dando conta das dinâmicas mais complexas da investigação e da Ciência a fazer.

Ciência Feita	Investigação/Ciência a fazer
Segura	Incerta, sujeita a riscos
Objetiva	Sub-objetiva
Fria	Quente e fervorosa
Sem relações com a política e a sociedade	História e Sociologia das Ciências
Sem outra História a não ser a da ratificação dos seus erros	Historicidade
Limitada aos factos; não toma posição sobre os valores	Avaliação tanto dos factos como dos valores
A ciência confunde-se com a Natureza	A Ciência é uma forma estruturada de relação com a Natureza
Transmitida e ensinada por difusão	Transmitida através da negociação e da transformação
O Facto Científico é indiscutível	O Facto é sempre construído

Sem me querer alongar nesta análise contrastiva sugerida por este quadro, diria que o “juiz de fora”, criterioso, sério e exterior, inspira o modo de estar na vida epistemológica dos protagonistas que se reivindicam do campo da Ciência Feita. Por contraste, o “homem da gaita” constitui a metáfora que melhor exprime o modo epistemológico de viver no registo da investigação e da Ciência a fazer. Este modo de investigar é, não só atualmente, valorizado no domínio da investigação de ponta das chamadas ciências duras, mas ainda não foi totalmente abandonado no campo das Ciências Sociais e Humanas (CSH).

Dir-se-ia que o problema maior da epistemologia do “juiz de fora” é que ele faz depender a sua credibilidade da distância estabelecida com as práticas para, assim, melhor as conhecer, é que ele desqualifica irremediavelmente as práticas, não serve as práticas, mas serve-se delas, ou melhor, serve-se das narrativas produzidas pelos atores sobre e nas suas práticas, também incorporando nos saberes, os saberes que se produzem a propósito destas práticas.

No meu livro *Para uma Teoria Crítica em Educação* (1998) sugeri que a cientificidade educativa, ao adotar acriticamente o modelo da cientificidade dominante, particularmente através da “Pedagogia Experimental”, perdeu a sua relevância social e cognitiva, afastando-se das práticas que tinha a intenção de melhorar, enquanto, no plano cognitivo, foi particularmente proficiente na produção de banalidades. A questão que sempre se colocou a este modelo foi a de saber os motivos por que a investigação (ou a Ciência) não tem sido capaz de transformar as práticas. Teria sido, eventualmente, mais pertinente desenvolver uma reflexão que procurasse compreender e explicitar as razões que impedem as práticas de se imiscuir na investigação, nos seus temas e opções metodológicas.

A adoção apressada, simplificada mesmo, da epistemologia bacheleriana, postulando que a Ciência só se pode produzir depois de uma prévia “rutura com o senso comum” e do abandono dos regimes de familiaridade, não resolveu nem tão-pouco colocou as questões das relações da investigação com as práticas. Também o recente apelo ao estabelecimento da dupla rutura com o senso comum não garantiu acréscimos de compreensão sobre a problemática das relações da investigação com as práticas sociais. Em ambos os casos, tende-se a naturalizar uma concepção utilitarista das relações entre os saberes e as práticas, concepção esta que não se compagina com a complexidade estruturante de tais relações.

Apesar de ter sido obrigado a estabelecer uma relação, nem sempre desejada, com as práticas e com as suas produções narrativas, este modelo de produção de ciência não pode abdicar daquilo que ele desqualifica, a saber: os discursos que os atores sociais e educativos produzem sobre si, a sua prática e o seu contexto social e educativo. Estes discursos são transformados em material empírico, postula-se que eles exprimem sempre visões distorcidas da realidade, raramente se encarando estes discursos como dimensões constitutivas da realidade. Estas produções narrativas só depois de sujeitas a um conjunto de técnicas relativamente ritualizadas e comprovadas podem permitir aceder a uma construção objetiva da realidade.

A Ciência serve-se, assim, das narrativas da prática, a quem não reconhece qualquer dignidade cognitiva, e acredita que o seu tratamento metodológico possibilitaria a sua transformação num material depurado e purificado para efeitos de investigação. Ao admitir que esta depuração é uma operação mais ou menos acabada, acionando um conjunto de procedimentos técnico-metodológicos, a Ciência abstém-se de refletir sobre os processos de produção destas narrativas “impuras”, tanto no processo da sua transformação em material empírico, como nos processos de interpretação que lhe sucedem.

Não vou avançar mais na caracterização deste modelo de investigação, nas suas ambiguidades e nas suas limitações. Procurarei apenas sublinhar o seu modo paradoxal de existência, por contraste, aliás, com a arrogância cognitiva que ele frequentemente adota.

A construção de modelos alternativos, a partir das possibilidades de investigação protagonizadas nos mestrados, ou seja, o desenvolvimento de uma epistemologia da experiência, da argumentação e da controvérsia obriga, do meu ponto de vista, à valorização de algumas das potencialidades transgressoras que procurei atribuir ao “irmão do meio”. Identifico, de seguida, algumas destas potencialidades, a saber:

- A valorização da reciprocidade e da interdependência.
- O reconhecimento da pertinência cognitiva dos saberes profanos.
- A importância dos saberes invertidos, das dúvidas em detrimento das certezas.
- A importância a dar ao pensamento paradoxal a mestiçagem identitária e, com ela, a inconstância e a imprevisibilidade.
- A ênfase a atribuir à transgressão fronteiriça.

Todas estas dimensões são suscetíveis de uma transposição epistemológica podendo, como tal, contribuir para uma reconfiguração do campo da investigação e de alternativas dotadas de uma consistência epistemológica mínima.

No plano epistemológico, a importância dada à reciprocidade e interdependência implica que se matizem as concepções essencialistas da definição dos objetos de estudo para, em alternativa, se desenvolver um intenso trabalho sobre os seus contextos de existência, colaborando com os objetos no processo de reapropriação do seu estatuto de sujeitos. Não se pode inferir daqui que se deva abandonar o processo de fechamento controlado do campo de investigação, mais ou menos ritualizado, e que associado à rutura com o senso comum, sejam ambas encaradas como operações prévias e imprescindíveis ao trabalho de investigação. O que esta perspectiva alternativa destaca é o carácter mais ou menos arbitrário destas operações enquanto construtos de investigação, visando a simplificação metodológica de um “objeto” ontologicamente complexo e instável. O fechamento controlado do campo não é uma fase do trabalho de investigação, mas um processo, atravessando todo o trabalho e que importa retomar, de forma que, num processo dialógico, se possa restituir uma complexidade sempre inacabada.

A complexidade ontológica não se confunde, assim, com o conhecimento que se constrói sobre ela. A complexidade ontológica e o conhecimento contruído sobre ela constituem textos interdependentes, mas dotados de uma autonomia relativa e heterodeterminada.

Por sua vez, o reconhecimento da pertinência cognitiva dos saberes profanos deverá ser articulado com um processo de permeabilização do campo epistemológico a um conjunto de determinações que, apesar de incorporarem as que tenho vindo a referir, as situam num plano mais amplo. Com efeito, se as primeiras determinações incidiam sobre o processo de produção arquitetónica e do *design* do campo de investigação, estas últimas envolvem diretamente a sua produção narrativa e os procedimentos interpretativos.

O reconhecimento da importância da internarratividade, associada à qualificação dos “saberes profanos”, não pode ser excluído do processo de produção narrativa do texto da investigação, processo esse que, neste caso, é tendencialmente desierarquizado e policentrado e estruturado por relações dialógicas entre textos e produções narrativas, a quem se reconhece uma cidadania cognitiva equivalente. Esta desierarquização do espaço narrativo não é apenas o ponto de partida da investigação, mas também o seu processo e ponto de chegada. Ela situa-se, por isso, nos antípodas da concepção que faz da “rutura com o senso comum” e com o abandono do regime de familiaridade cognitiva e também da implicação, condições prévias e imprescindíveis à produção das narrativas científicas, à produção de discursos tendencialmente ajustados à realidade.

Importa admitir, ainda, que as produções narrativas, no campo da investigação, são sempre o resultado provisório e instável dos acordos estabelecidos entre os discursos que se querem ajustados à realidade e os discursos que procuram estabilizar definições de justiça educativas, ou seja, entre os discursos que têm a ambição de exprimirem aquilo que é, e os discursos que visam exprimir o que deve ser, tendo em conta determinados critérios de justiça, nem sempre explicitados. Anteriormente, já tive oportunidade de sugerir que estes discursos obedecem a ordens narrativas diferentes e se distinguem também pela sua intencionalidade. Eles subentendem, portanto, formas diferenciadas de se inscreverem e de se escreverem no campo da cientificidade.

A terceira característica que sugeri incide sobre o reconhecimento da pertinência do papel dos saberes invertidos. Este reconhecimento induz, em primeiro lugar, que se atribua à investigação um importante papel na produção de dúvidas pertinentes, alternativo à sua função clássica de produção de certezas, sendo que estas dúvidas apenas podem contribuir para reduzir, sem eliminar, a arbitrariedade na descrição dos fenómenos.

Gostaria ainda de salientar que a integração do educativo na cidade humana e não no reino da natureza, implica que ele não possa ser descrito nem interpretado como um fenómeno natural e estável. Ao contrário do reino da natureza, a quem parece não se reconhecer a capacidade de se narrar, razão pela qual se tende também a admitir que os cientistas seriam os seus representantes e narradores, o educativo é suscetível de ser narrado por uma pluralidade e heterogeneidade de intervenientes que modificam as suas narrativas na relação que estabelecem com outras ordens narrativas, incluindo aquelas produzidas em nome da ciência. O educativo é, por isso, irredutivelmente debatível, devendo a investigação estar vinculada a

este debate. No entanto, é desejável que os saberes da investigação não procurem acabar com o debate, arrogando-se de um estatuto cognitivo superior que se sobreporia às restantes ordens cognitivas presentes no debate. O que se pretende é que a Ciência qualifique este debate, incorporando-lhe dinâmicas de interpretação mais ou menos sistematizadas.

A reabilitação dos saberes invertidos envolve-nos também num processo de reconhecimento e reatualização de uma controvérsia epistemológica ou de um debate no campo da Filosofia da Ciência desenvolvido nas suas margens, sem que as questões colocadas fossem resolvidas de uma forma categórica.

Refiro-me, em particular, ao debate protagonizado, mais recentemente, por Feyerabend nas obras *Contra o Método: Esboço de uma Teoria Anarquista do Conhecimento* (1975/1993) e *Adeus à Razão* (1987/2010). Nestas duas obras, o autor, de uma forma clara, desenvolve uma crítica ao modelo dominante de fazer ciência, com base no argumento de que não existem, *a priori*, regras metodológicas mais ou menos eficazes já que todas elas comportam limitações. O autor sugere que o progresso e desenvolvimento da ciência depende da possibilidade de se adotarem hipóteses que, em princípio, seriam inconsistentes relativamente às teorias estabelecidas (ou que mantêm uma relação invertida com essas teorias). Alargam-se, deste modo, as possibilidades de renovação do campo, através da institucionalização, segundo o autor, de “um oceano de alternativas mutuamente incompatíveis”. Neste espaço de interlocução, o trabalho científico não se apoia na aceitação de regras mais ou menos explicitadas, mas ocupa-se antes em dar voz às ideias rejeitadas, dar centralidade às periferias.

A reflexão proposta por este autor apoia-se na ideia de que a ciência que trabalha preferencialmente no respeito de regras fixas e universais é irrealista e perniciosa, marcha contra a própria ciência. Pelo contrário, a ciência alternativa deve admitir e aceitar qualquer conceção da realidade, pois nenhuma conceção será mais racional e objetiva do que outra. O sucesso da ciência não é unicamente devido aos seus próprios métodos, mas principalmente à sua capacidade para agregar conhecimento a partir de fontes não científicas.

Estamos, portanto, perante o reconhecimento dos limites de uma conceção de Ciência como uma atividade exclusivamente racional, cujo êxito dependeria do labor respeitoso de regras mais ou menos estabelecidas e codificadas, e cujos pressupostos não são suscetíveis de questionamento. O carácter abstrato das regras confronta-se, contudo, com um conjunto de decisões casuísticas e contextualizadas que, em nome do respeito pelas

regras, conduzem a uma transgressão geralmente ocultada. Merleau-Ponty (1985) já tinha alertado para as consequências obscurantistas de um certo “rigorismo” – de um rigorismo estéril e que pensa a pesquisa como se ela nada devesse à experiência, já que “o vaivém dos fatos às ideias e das ideias aos fatos é desacreditado como um processo bastardo, obstruindo toda ciência e toda filosofia” (Merleau-Ponty, 1999, p. 124). Em sua opinião, a superação desta disposição supõe uma reflexão que reconheça que o princípio da indivisibilidade que estrutura as experiências onde “a natureza está em nós, os outros em nós e nós neles” (Merleau-Ponty, 1985, p. 138), bem como a reabilitação da consciência da intersubjetividade e do seu papel na produção de conhecimentos e de saberes científicos. A “objetivação” produzida neste processo não se confunde com a objetividade alcançada através da adoção de um conjunto de procedimentos metodológicos ritualizados. Segundo o mesmo autor, a “objetivação”, como processo inacabado, supõe que se examine, para lhes atribuir o seu justo papel, os componentes ‘subjetivos’ do acontecimento.

Aqui não há mais posição de um objeto, mas comunicação com uma maneira de ser (...). É diante de nós, na coisa onde somos postos por nossa percepção, no diálogo em que a nossa experiência do outro nos lança num movimento do qual não conhecemos todas as molas (*resorts*), que se encontra o germe da universalidade ou a ‘luz natural’, sem as quais não haveria conhecimento. (Merleau-Ponty, 1996, pp. 112–114)

A Ciência tem o dever de procurar nela mesma o segredo da nossa ligação preceptiva com um mundo. Ela deve “mergulhar no mundo ao invés de dominá-lo, (deve dirigir-se) em direção ao mundo tal como ele é, ao invés de ascender a uma possibilidade prévia de pensá-lo” (Merleau-Ponty, 1967 p. 61).

A mestiçagem, por oposição à pureza, constitui o último desafio protagonizado pelo “irmão do meio”, transferível para o campo da produção científica. Já fui fazendo referência à sua importância no processo de produção narrativa do trabalho de investigação e da sua objetivação; é importante assegurar o reconhecimento da cidadania cognitiva e da pertinência narrativa dos chamados saberes profanos e experienciais. Porém, o princípio da mestiçagem coloca no centro do debate o papel desempenhado pela fronteira, tanto no campo da formação, como na delimitação das plausibilidades epistemológicas admissíveis na produção da investigação. Como já acentuei, na Ciência como na Vida Social, a fronteira pode destinar-se a delimitar ou, pelo contrário, pode contribuir para articular e complexificar. Do ponto de vista dos guardadores de fronteiras e de territórios estabelecidos, a fronteira separa e distingue, estabelece os limites a preservar. Os desafios colocados ao campo da formação e à construção

de uma cientificidade alternativa podem, em alternativa, ser pensados do ponto de vista do contrabandista, do ponto de vista daquele que encara a fronteira como uma linha a ser transgredida, uma linha a ser atravessada, uma possibilidade de promover relações inéditas que complexificam em lugar de simplificarem.

A mestiçagem, para além de se exprimir no plano narrativo, através do desenvolvimento de uma intertextualidade, apoiada tanto em textos científicos como em textos do chamado senso comum, estabelece dinâmicas que não são apenas sequenciais, mas dinâmicas interativas de interpelação mútua, está também presente no processo de produção de novos "objetos de investigação" que escapam às divisões disciplinares estabelecidas e induzem o desenvolvimento de novas linguagens que não estavam inscritas nas matrizes disciplinares iniciais. A mestiçagem, embora tenha estado na origem do desenvolvimento de tendências de construção de novas disciplinas, procurando registar e delimitar os "objetos fronteiriços", nem sempre permitiu reconhecer as limitações destes registos e a sua incapacidade de sustentarem uma epistemologia de fronteira, a partir do desenvolvimento dos territórios disciplinares que confinam estas fronteiras.

Importa realçar que este movimento não é específico das Ciências da Educação e das CSH. O atual contexto da "Revolução da Convergência" apoia-se num processo de "polinização dos saberes", que não decorre do trabalho interno às disciplinas estabelecidas, embora possa contribuir para o desenvolvimento de cada uma delas.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Feitas estas considerações sobre as perturbações e injunções decorrentes do estatuto de um "irmão do meio" transgressor, gostaria, agora, de sistematizar os desafios que ele coloca tanto no campo da formação como da investigação.

Estes desafios resultam, em grande parte, do facto de os MCE terem uma relação mais ou menos direta e forte aos contextos de vida, em geral, e aos contextos de trabalho, em particular, ou seja, eles mantêm sempre uma relação com a prática e com a ação. O reconhecimento desta idiosincrasia não determina nem a importância atribuída a esta relação nem o seu sentido.

Penso que a construção de alternativas mais complexas e emancipatórias à subordinação funcional que, por vezes, os sistemas de formação

estabelecem com a prática exige que se estabeleça uma distinção entre prática e ação, tal como ela nos é proposta por Hannah Arendt (1958/2007). Segundo esta autora, a importância de se estabelecer esta distinção deriva do facto de a prática não necessitar de estar associada a um autor. A ação, por sua vez, supõe sempre a existência de um autor ou uma entidade coletiva, sendo que ambos se autorizam narrativamente e se constroem no decurso da própria ação. Neste contexto, as formações referenciadas à ação não podem abdicar de desenvolver um trabalho de produção narrativa, sendo que é desejável incluir as teorias e o trabalho teórico, que não se substitui a este trabalho de produção narrativa, mas procuram qualificá-lo e complexificá-lo.

Tal como já referi em outro texto, Claude Dubar (2007) realça, a este propósito, que o contexto da narratividade da ação contempla sempre um sujeito reflexivo que procura uma unidade de si através da articulação das suas lógicas da ação, fazendo dele um autor narrativo que se narra através das imprevisibilidades e dos acontecimentos produzidos na ação. A sua reflexibilidade ou a sua consciência narrativa distingue-se da consciência prática do agente e da consciência estratégica atribuída ao ator. Trata-se, com efeito, de uma consciência comunicacional, comunicável e estruturada durante o processo de comunicação. Admitindo que os autores se interpretam a si próprios na relação com outros autores, admite-se também que não existe uma oposição irreduzível entre as linguagens da teoria e da ciência, e as linguagens da ação. Num contexto de formação, ambas constituem polos, por vezes contraditórios, mas complementares dos dispositivos de produção narrativa, indispensáveis ao desenvolvimento das políticas de sentido. As suas relações não são de oposição nem de continuidade, mas de tensão e de complementaridade contraditória, no interior de dinâmicas que buscam a explicitação mútua.

Este contexto analítico e praxeológico garante, seguramente, uma reabilitação da experiência, não lhe atribuindo uma conotação negativa. A requalificação da experiência e da ação supõe uma reelaboração das linguagens de formação. Em particular, esta requalificação apela para:

- a subordinação das noções de programas e sistemas de formação à noção de dispositivo de formação;
- a relativização da ênfase que se dá ao trabalho dos formadores em detrimento da ênfase que importa atribuir às suas potencialidades no desenvolvimento do trabalho dos formandos;
- a subordinação da linguagem dos objetivos e das finalidades à problemática da construção do sentido;

- o desenvolvimento de modalidades de mediação cognitiva entre as aprendizagens disciplinares e as aprendizagens temáticas e problemáticas;
- a atribuição de uma pertinência acrescida às pedagogias recompositivas em detrimento das pedagogias aditivas e cumulativas;
- uma atenção particular às formações centradas na aprendizagem, mais do que às formações centradas no estudante, uma vez que estas últimas desenvolvem uma autonomia solitária e as primeiras se apoiam e promovem uma autonomia solidária e heterodeterminada.

Na sua articulação com o campo da formação, o campo da investigação confronta-se com um conjunto de determinantes que permitem pôr em evidência dimensões, em geral ocultadas, mas que importava agora realçar. Uma alusão breve a quatro destas dimensões.

A primeira diz respeito à definição do que se pode entender por património das Ciências da Educação. Como lembra Bernard Charlot (2006), os saberes suscetíveis de se integrarem neste património não são basicamente saberes positivos e normativos, mas saberes críticos e polémicos. Estes saberes contribuem para estruturar uma cientificidade pluriparadigmática e controversa, indutora de modalidades alternativas de definir os problemas educativos e os problemas de investigação. O estatuto atribuído ao património das Ciências da Educação não é, por isso, conforme aos atuais modelos dominantes de se pensar a investigação. Estes modelos, com efeito, pensam este património na aceitação de uma lógica cumulativa, incorporando-o na chamada "revisão da literatura" ou "estado da arte"; estes modelos naturalizam, pois, um inconsciente epistémico em que o património científico se declinaria sempre num registo de uma positividade cumulativa. Esta definição alternativa e crítica constitui a base do desenvolvimento de uma **epistemologia da controvérsia**.

Em segundo lugar, quero assinalar que, apesar dos saberes que circulam no campo da formação obedecerem a um racional que os organiza em torno de disciplinas com designações distintas e que na sua articulação configuram a grade (ou estrutura) curricular, a verdade é que a dinâmica do trabalho curricular não encara, necessariamente, estas designações como fronteiras estabelecidas, mas também como possibilidade de desenvolvimento de um currículo integrado alternativo aos currículos de coleção dominantes, para utilizar as designações propostas por Bernstein (2000). O currículo integrado supõe, por isso, o desenvolvimento de um trabalho fronteiriço, a valorização de uma epistemologia de fronteira, de uma **epistemologia fronteiriça**.

A terceira dimensão do trabalho epistemológico e formativo diz respeito à reconceptualização do trabalho de formação e dos saberes científicos na reestruturação da ação profissional. Como já acentuei, neste domínio, importa criar condições ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico e cognitivo, estruturado em torno da preocupação de disponibilizar instrumentos cognitivos e metodológicos que possam revalorizar essas experiências sociais e profissionais, requalificando-as e proporcionando a sua integração num processo de recomposição identitária. Trata-se de um trabalho mais centrado nas experiências do que nas carências, de um trabalho que se preocupa mais com as transformações das relações com as experiências do que com a superação de défices no desempenho profissional e social. Os saberes da formação não devem, por isso, a sua relevância ao facto de eles se adicionarem ou substituírem saberes já existentes, mas às suas potencialidades na produção de uma mediação narrativa, facilitando os processos através dos quais os sujeitos se constroem narrativamente, apropriando-se das suas histórias e dos seus projetos. Os saberes científicos terão, por isso, de conviver com os saberes profanos numa dinâmica comunicacional de miscigenação entre o puro, o aplicado e o experienciado. É neste contexto que se torna possível promover uma **epistemologia da mestiçagem** em alternativa às epistemologias dos saberes puros e intocáveis.

O quarto e último aspeto incide sobre o processo de produção do texto e da escrita científica. Trata-se de uma dimensão que, recentemente, tem sido um pretexto para a criação de numerosos *workshops* e seminários, alguns dos quais organizados por Sociedades Científicas no campo da Educação. Em geral, estas ações reduzem a problemática da escrita científica ao problema da escrita de artigos científicos conformes com as normas estabelecidas neste domínio e que, nem sempre, são explicitadas. Dirigidas preferencialmente a jovens investigadores, que mantêm este estatuto, independentemente da sua idade biológica ou da riqueza e pertinência das suas experiências de vida relativamente às problemáticas que eles se propõem investigar, estas ações, preocupadas exclusivamente com uma lógica produtivista, ocultam as dimensões fundamentais do processo de escrita e de produção científicas. Em primeiro lugar, elas não têm em conta que escrever é inscrever-se num dado espaço. Escrever é inscrever-se, sendo que esta inscrição envolve um complexo processo de negociação identitária em que se procura compatibilizar as normas e regras deste espaço com as dinâmicas, tanto cognitivas como relacionais, que produziram e foram produzidas pelo designado jovem investigador. Neste processo, não se produz uma rutura ou uma negação destas dinâmicas cognitivas e relacionais,

mas o estabelecimento de uma nova relação com eles, uma relação de estranheza, de interrogação e de complexificação.

Não se trata, por isso, de apenas assegurar uma rutura com o senso comum, mas de o ter em conta para o questionar e redefinir. Por outro lado, a modalidade dominante de pensar a escrita científica, ao ter contribuído para que o artigo científico se tivesse tornado como o único modelo de escrever ciência, mas também como modelo de a praticar, não tem em conta que este texto se inscreve, em última análise, em lógicas de justificação científica, não se confundindo com as lógicas da descoberta e da investigação. Perante a impossibilidade de fazer ciência de acordo com as lógicas da justificação, o designado jovem investigador só pode imputar esta impossibilidade à sua inépcia, inexperiência ou falta de qualificação.

Ao equacionar-se, deste modo, a questão da escrita científica omite-se, finalmente, a interdeteminação entre os modelos epistemológicos e os estilos de textos científicos, contribuindo-se para uma imposição implícita do modelo positivista, uma vez que ele é mais propenso para a produção de textos conformes ao modelo dominante.

Como realça Teresa Sá (2017, p. 57), este modelo dominante incorpora a tendência para se proceder a uma

modelização e representação sistemática do real sob a forma matemática, com o objetivo de o classificar, disciplinar e ordenar, segundo grelhas e modelos: a curva normal e o desvio, devidamente inventariados. Uma vez estabelecidos, os modelos vão progressivamente tomando o lugar do mundo. Tudo o que transgride e resiste, todo o paradoxo, toda a complexidade ou incerteza, tudo o que mexe, toda a vida e todo o humano se torna num aspeto incomodativo do real, que atrapalha e destabiliza.

ELEMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO OU PARA UM REGRESSO AO PONTO DE PARTIDA

A estrutura argumentativa que adotei na minha reflexão não parece ser compatível com os textos que terminam com uma conclusão. Com efeito, procurei, fundamentalmente, questionar os pressupostos implícitos aos modelos pedagógicos dominantes nos MCE e os modelos epistemológicos privilegiados na investigação, sendo que, hoje, esses modelos parecem ser inquestionáveis na investigação, em geral, e no campo das Ciências da Educação, em particular. Nesta perspetiva, gostava de reiniciar um debate indispensável, centrado agora em duas questões políticas importantes, a saber: as políticas do tempo e da temporalização e as políticas cognitivas,

ou seja, as políticas de qualificação/desqualificação cognitivas produzidas pela ciência.

No que diz respeito às políticas do tempo, já acentuei que o modelo dominante tem conduzido ao desenvolvimento de uma epistemologia da azáfama, responsável pela produção de um conjunto de disfuncionamentos, desequilíbrios pessoais e sofrimentos, e pelo desenvolvimento de um *burnout* sem precedentes no trabalho de investigação.

Há poucos anos, o manifesto do movimento do “slow science” (Stengers, 2018) assinalava que

Vivemos em uma era de aceleração de todos os aspetos de nossa existência; dentre eles, a vida intelectual e universitária. Os estudos e pesquisas são dirigidos por índices de produtividade e de rendimento que desencadeiam uma produção acelerada, quase frenética, de publicações científicas. Esse fato é sentido como se fosse uma necessidade incontornável, imposta pelo avanço da ciência, pela urgência dos problemas a resolver ou, simplesmente, pela busca de sobrevivência em um mundo de concorrência aberta e globalizada. (p. 1)

Este manifesto lançava um apelo para que se tivesse em conta que

a ciência necessita de tempo para pensar. A ciência necessita de tempo para ler, e tempo para errar. A ciência nem sempre sabe o que pode ser correto agora. A ciência desenvolve-se instavelmente, com movimentos bruscos e saltos à frente imprevisíveis — ao mesmo tempo, contudo, ela arrasta-se numa escala de tempo muito lenta, para a qual deve haver espaço e pela qual a justiça deve ser feita. (p. 5)

E continuava:

Nós precisamos de tempo para pensar. Nós precisamos de tempo para digerir. Nós precisamos de tempo para nos desentendemos uns com os outros, especialmente quando promovemos o diálogo perdido entre as humanidades e as ciências naturais. Não podemos dizer continuamente o que nossa ciência significa e à qual bem ela serve, porque simplesmente não sabemos ainda. A ciência precisa de tempo.

Na conferência de abertura do congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação (2018), fiz uma alusão a esta problemática e vou retomá-la agora nos mesmos termos. Depois de denunciar a existência de um “*ethos* científico” dominante construído numa cultura científica “estruturada por um *ethos* do predador e por um *ethos* da conspiração”, realcei que o que hoje importa desenvolver neste campo é uma cultura da colaboração tensa, assente num *ethos* do cuidar, de cuidar de questões que estão para além da ciência, mas que esta fica a ganhar civicamente se as assumir como suas.

Importa ter em conta, como assinala Byung-Chul Han (2009, p. 135), que só a

detenção contemplativa é uma praxis da amabilidade. (...). A vida ocupada, à qual falta toda a dimensão contemplativa, não é capaz da amabilidade e do belo. Manifesta-se como uma produção e uma destruição aceleradas. *Consome tempo*. (...). [Pelo contrário] a demora contemplativa concede tempo.

Este contexto de azáfama e da predação supõe a rapidez na circulação e na produção de produtos dirigidos a públicos especializados que, raramente, têm tempo de os ler e de os incorporar nas suas perguntas, o que faz que as ciências que têm o poder sejam as ciências rápidas. Em alternativa, é relevante reabilitar as ciências do terreno, as ciências ecológicas, de forma a institucionalizar um verdadeiro projeto político da ecologização dos saberes e da sensatez, um projeto de temporalização da investigação, imprescindível à produção de um pensamento crítico e de uma ciência autorreflexiva e contemplativa.

Byung-Chul Han (2009, p. 129) no seu livro *O Aroma do Tempo* diz ainda, a este propósito:

Talvez tenha prejudicado muito o pensamento, o facto de a *vida contemplativa* ter-se visto cada vez mais marginalizada em benefício da *vida ativa* e de a inquietação hiperativa, a agitação e o desassossego atuais não se casarem bem com o pensamento, que este, em consequência de uma pressão temporal cada vez maior, tenda a não fazer mais do que reproduzir o mesmo. (...) Uma vez que falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, as posições divergentes repelem-se. Começam a odiar-se. (...). O pensamento já não dita o tempo, mas é o tempo que dita o pensamento. Daí que este se torne temporário e efémero. Deixa de comunicar com o duradouro.

Nessa mesma conferência, aludi à tendência que tem esta ciência hiperativa para implementar um modelo de organização interna da atividade científica, inspirado na fabricação industrial em que a invenção e a criatividade são consideradas como improdutivas e perturbadoras do bom funcionamento dos pretensos coletivos de trabalho. Esta tendência foi, por outro lado, acompanhada por uma outra que conduziu a um confinamento para o interior da ciência da opinião pública a quem esta poderia interessar.

Cada vez mais o espaço público de circulação da Ciência é interno à própria ciência, é um espaço onde os peritos trocam entre si informações por meio de revistas ou congressos, isto é, um espaço acessível exclusivamente aos peritos. Neste espaço, a investigação transformou-se numa mercadoria, dotada de um valor social nulo ou reduzido, que circula exclusivamente no espaço hierarquizado das revistas científicas e cujo valor de troca

se constitui pela notoriedade que esta mercadoria garante aos investigadores, através da sua publicação em revistas científicas apoiadas em critérios que não são exclusivamente de natureza científica.

Como realçou André Gorz (2003), este modo de fazer circular a Ciência e de construir a sua relevância contribuiu para “destruição do sentido e para o empobrecimento das relações sociais, produzindo, por isso, externalidades negativas que acompanham a taylorização e a hiperespecialização no campo”. Segundo o mesmo autor, a profissão de investigador tendeu a tornar-se numa profissão incapacitante, numa profissão onde

a grande maioria conhece cada vez mais coisas, mas sabe e compreende cada vez menos, dado que os fragmentos de conhecimentos especializados são apreendidos pelos especialistas que ignoram o contexto e o dispositivo que os produziu, como ignoram ainda as suas potencialidades de se inscreverem em dinâmicas de produção de sentido. (p. 111)

Gostava de terminar, propondo-vos proceder a uma “leitura” do texto que vos apresentei para reflexão, tomando por referencial as questões que sugeri a propósito das políticas de temporalização e das políticas de sentido da Ciência.

CAPÍTULO 3

Administração universitária: entre a democratização e a gestão da qualidade

INTRODUÇÃO

Este texto constitui a versão escrita de uma conferência realizada na Universidade de Sergipe, Brasil, em setembro de 2020. Optei por manter o texto na forma original, de forma a assegurar alguma fidelidade à argumentação oral desenvolvida.

Assim, vou organizar a minha apresentação em torno de quatro referências que correspondem a quatro momentos da minha reflexão.

Num primeiro tempo, irei tecer algumas considerações sobre o aparecimento do paradigma da qualidade no ensino, em geral, e no Ensino Superior, em particular, para discernir daí as disposições produzidas por este paradigma na construção das narrativas dominantes, em torno das quais se torna legítimo dar a conhecer o trabalho cognitivo e organizacional desenvolvido por e para as instituições no Ensino Superior. Retomarei em grande parte um artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*, em 2010, com o título genérico de “Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política”.

Num segundo momento, procuro caracterizar, sucintamente, as mudanças introduzidas nas políticas educativas do Ensino Superior nos últimos anos, sendo que estas mudanças já tinham sido, em grande parte, esboçadas no governo anterior do Partido Socialista. Em minha opinião, estas mudanças adquiriram consistência e densidade com a intervenção direta do Fundo Monetário Internacional (doravante FMI) e da União Europeia na definição das políticas em Portugal. Não conhecendo em detalhe a realidade brasileira e sem ter a pretensão nem a preocupação de sugerir referenciais normativos para o exercício de uma gestão universitária, ocupada com a refundação de uma Universidade Pública e Cidadã, vou ocupar-me, num terceiro momento, com a explicitação de princípios e preocupações que estruturarem a minha experiência de Diretor da FPCE-UP ao longo de oito

anos. Realço, desde já, que estes princípios e preocupações não foram prévios à experiência, mas foram, em parte, produto da própria experiência.

Neste domínio, como em outros domínios da vida social, a experiência não se estrutura através da aplicação ou transposição de princípios normativos que a antecedem; ela é sempre contextualizada e é mais complexa do que a representação antecipada que construímos dela através da aplicação cognitiva ou normativa de referenciais teóricos, cívicos e éticos. Ela elabora-se mais do registo do ensaio do que do registo da aplicação. Compreende-se, por isso, que ela seja apenas narrável ou dizível, adotando uma atitude etnográfica ou, melhor, uma postura auto-etnográfica. Esta postura apoiou-se num conjunto heterogéneo e disperso de elementos que vão desde documentos programáticos, intervenções públicas, notas de campo e outras que não foram produzidos em contextos de investigação nem obedeceram às lógicas do campo da investigação, tal como hoje ele se pensa.

O trabalho que agora apresento é um trabalho preliminar. Ele visa não tanto dar conta da coerência interna da minha experiência e da forma como ela se produziu e construiu a experiência de outros protagonistas, mas é constituída por fragmentos de interpretação e de compreensão que requerem um trabalho mais longo e estruturado.

No quarto momento da minha reflexão, vou fazer uma referência a algumas das dinâmicas mais emblemáticas desenvolvidas na FPCE-UP, acreditando que elas podem contribuir para fomentar o debate e a reflexão.

A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REGRESSO, CONSOLIDAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA METÁFORA DA FABRICAÇÃO NO TRABALHO COGNITIVO E ORGANIZACIONAL

Num trabalho já publicado e já referido (Correia, 2010), procurei situar o aparecimento da problemática da qualidade num contexto de mudança do sentido e dos modos de executar as políticas educativas.

De uma forma genérica, realcei o deslocamento do sentido das políticas educativas da problemática da justiça social e do combate às desigualdades e a sua inserção no registo do ajustamento e da eficácia. As políticas educativas passaram a ser determinadas pela preocupação de assegurar a governabilidade interna de cada um dos espaços educativos, considerada como a expressão de preocupações mais gerais relacionadas com a governabilidade dos sistemas educativos, no pressuposto de que a

governabilidade de cada um dos espaços garantiria a governabilidade do sistema. As políticas educativas, preocupadas pelas questões da justiça social, diluíram-se perante aquelas que se querem mais ajustadas aos recursos disponíveis.

Este contexto político foi acompanhado por uma intensa produção narrativa de argumentos tendentes a diabolizar a intervenção do Estado no campo educativo e a legitimarem o reconhecimento simbólico do mercado como grande regulador da ação humana, em geral, e da ação educativa, em particular. Este reconhecimento simbólico não se confunde necessariamente com a monetarização generalizada da educação, nem implicou tão-pouco que o Estado se tivesse afastado da regulação e da formulação das políticas em Educação. No campo educativo, o slogan e a reivindicação da utopia neoliberal de que um melhor Estado significa menos Estado saldou-se, como sabemos, pela multiplicação das intervenções estatais, já não à entrada, mas à saída do sistema.

Como já assinalai, o Estado continuou a desempenhar um papel decisivo. Um papel que foi simultaneamente deficitário e excessivo. Deficitário na defesa da justiça social; excessivo na multiplicação de dispositivos e procedimentos de avaliação, com o propósito de assegurar a conformidade das qualidades dos seres educativos àquelas que lhes são reconhecidas pelo mercado, bem como na implementação de dispositivos que garantissem e melhorassem a circulação da informação no interior do espaço educativo.

Foi neste contexto político e cognitivo que se desenvolveram as narrativas educativas baseadas na noção de qualidade.

Estas narrativas são potencialmente entusiasmantes, mobilizadoras e asseguram a produção de consensos, não pelas suas capacidades em contribuir para a clarificação do campo, mas devido ao seu carácter polissémico e redundante. Com efeito,

a gestão pela qualidade sustenta-se num conjunto de noções que são utilizadas de forma recorrente, como se o seu significado fosse evidente, e que no seu conjunto se estruturam numa espécie de círculo mágico que se fecha sobre si próprio, em que cada noção apela sempre para as restantes, sem que nenhuma delas careça de explicitação. A excelência, o êxito, o progresso, a performance, o envolvimento, a satisfação de necessidades, a responsabilização, o reconhecimento e, finalmente, a qualidade constituem os recursos discursivos que essas narrativas mais frequentemente evocam. (Correia, 2010, p. 458)

Apesar de não contemplar nem assegurar uma ordem normativa coerente e assertiva, os paradigmas da qualidade, nomeadamente os paradigmas da qualidade total, associados à multiplicação das práticas de avaliação em que ele se suporta, têm tido consequências importantes na

estruturação do campo educativo, tanto nos seus referenciais políticos, como nos referenciais cognitivos e ainda nos pressupostos epistemológicos da produção de saberes cientificamente estruturados. Farei, de seguida, uma referência breve a estas consequências.

No plano político, como já referi, este paradigma consolidou e legitimou uma tendência para que o debate sobre a política educativa se tivesse deslocado do espaço do debate argumentado sobre os fins da educação para o espaço onde se tem quase exclusivamente em conta a racionalidade da organização eficiente dos meios. Por outro lado, nos últimos anos, temos assistido ao reforço de uma tendência para que a implementação das decisões políticas em educação se faça cada vez menos pela imposição de prescrições normativas e mais pela imposição de formas legítimas de se pensar a ação educativa. Esta é simbolicamente definida como uma relação entre entes humanos e entes objetos, em que os primeiros são reduzidos aos segundos. Nesse contexto, o trabalho cognitivo desenvolvido no campo deixou de ter por referência a utopia e a transformação e, "naturalmente", passou ser pensado

como uma administração de recursos humanos e materiais, com a sua eventual requalificação, numa lógica em que o projeto se reduz ao plano e a autonomia à responsabilização individual do ator solitário e estrategicamente motivado, ocupado com a gestão das tensões resultantes da dissociação entre o excesso de missões que lhe são impostas e o défice de retribuições que lhe são proporcionadas. Do ponto de vista simbólico, assiste-se à naturalização do *homo economicus* como o único protagonista da ação educativa [associada à afirmação incontestada da ideia de que] a qualidade só pode ser assegurada através do aprofundamento de "lógicas concorrenciais induzidas pela hierarquização dos seres e dos contextos educativos". (Correia, 2010, p. 461)

Com esta subordinação das dimensões sociais e institucionais ao económico parece estar-se a consumir o projeto utópico de Adam Smith de consolidação da sociedade de mercado.

Apesar de ter sido sensível às especificidades nacionais que lhes moldaram os ritmos e as molduras institucionais, este processo foi acelerado e acentuado pela recente difusão mundial das estatísticas e dos indicadores estatísticos da educação e do processo de valorização de uma informação centrada exclusivamente sobre os efeitos individuais (ou sobre os produtos individuais) e a consequente desvalorização das variáveis de contexto que dão sentido às definições interativas da ação educativa. A atual tendência para avaliar, produzindo investimentos de forma sobre os alunos, os professores, os suportes ou recursos educativos, utilizando critérios que, sendo específicos a cada um deles, não atendem à natureza das suas relações,

constitui uma das manifestações mais visíveis dessa tendência que, como parece evidente, é responsável por uma descontextualização sem precedentes da ação educativa e das suas produções. No caso específico das Universidades, como assinala Marilena Chaui (2003, p. 15),

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autónoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.

O campo organizacional – ou campo da gestão educativa – constitui o segundo domínio em que o paradigma da qualidade exerceu uma influência significativa. Em particular, este paradigma favoreceu a aceitação do pressuposto de que a especificidade da gestão reside no facto de ela se estruturar visando o cumprimento de objetivos que não são produzidos nem negociados em coletivos de trabalho, mas impostos do exterior, recorrendo a indicadores de qualidade, dissociados estes das dinâmicas que se supõe terem produzido os referenciais de tais indicadores. Por outro lado, o paradigma da qualidade institui um modo de descrição organizacional decalcado do modelo da fabricação que, tendendo a ser partilhado pelos membros da organização, se apoia na produção de “inconscientes coletivos”; sendo que a pertinência de cada um dos membros depende da aceitação de uma racionalidade que lhe é extrínseca e que é simultaneamente funcionalista, objetivista, utilitarista e economicista.

Como já evidenciei, o pressuposto funcionalista de que a organização é um dado e não uma construção social conduz a que não se reconheça a pertinência do trabalho de produção organizacional realizado pelos seus intervenientes e “naturaliza” concepções da vida organizacional em que as tensões e os conflitos são sempre encarados como “disfuncionamentos” a evitar, e não como conjunturas potenciadoras do enriquecimento e da complexificação organizacional. A ideia de que é possível decompor a vida da e na organização em unidades simples, agregadas em variáveis, cuja manipulação permite prever e melhorar o funcionamento organizacional, constitui o fundamento da legitimidade científica do domínio da *expertise*,

com tendência para conceber as relações entre entes humanos como relações entre coisas.

A ideologia dos “recursos humanos”, que fundamenta este trabalho de produção de cognições adequadas às dinâmicas de “coisificação organizacional”, desqualifica qualquer debate sobre os fins da organização, sendo a participação dos seus membros admitida apenas na procura de soluções, na afirmação incontrolada de que o que importa é encontrar respostas, sem que haja lugar a um trabalho de explicitação das perguntas ou dos seus fundamentos. Subliminarmente, consolidam-se as bases para uma definição economicista da ação humana, cuja pertinência já não inclui as suas produções relacionais e cognitivas, mas é uma ação que visa explorar recursos – sejam eles materiais ou humanos – numa lógica da eficácia e da produtividade, bem ilustrada na imagem de uma organização habitada por indivíduos imbuídos de espírito empreendedor e envolvidos numa azáfama de tarefas na procura de soluções para problemas em cuja definição eles não participaram.

Nesta circunstância, desenvolve-se uma ideologia em que, de uma forma incontrolada, se afirma que a harmonia constitui o estágio desejável do funcionamento das organizações, sendo que esta ideologia “teve como reverso o desenvolvimento de uma ideologia deficitária, em que os disfuncionamentos das organizações tendem a ser analiticamente encarados como manifestações de défices dos sujeitos e como tal suscetíveis de serem superadas através de intervenções formativas” (Correia, 2010, p. 463).

No campo da gestão educacional, tal como noutros domínios da administração pública, assiste-se, finalmente, à consolidação de uma conceção do exercício das funções de gestão, nomeadamente ao nível das funções de direção, independentemente das características específicas e intrínsecas ao trabalho cognitivo que elas são supostas organizar, mas exclusivamente respeitadoras das regras descontextualizadas do mundo da gestão, das regras intrínsecas a um mundo sem atender aos contextos específicos do trabalho cognitivo.

A ideia, mais ou menos generalizada, de que a gestão universitária se situa no campo da eficiência, e não no da democracia, bem como a ideia de que o trabalho de gestão impõe um distanciamento desejável do trabalho de investigação e de formação, constituem uma das manifestações mais tangíveis da afirmação incontrolada do paradigma da qualidade.

O domínio epistemológico constitui o último dos referenciais de análise do paradigma da qualidade.

Já pus suficientemente em destaque o papel desempenhado pela difusão alargada e globalizada de indicadores estatísticos do desempenho dos sistemas educativos e os seus efeitos na circunscrição do debate político a um argumento estatístico que, simbolicamente, procura reduzir a manifestação de controvérsias no campo. Procuo, neste momento, acentuar, embora de uma forma sucinta, que esta influência se alargou ao campo epistemológico, ao campo em que se configuram os referenciais estruturantes dos discursos com a pretensão à verdade no campo educativo.

Não partilho as concepções míticas e essencialistas da investigação, pressupondo a sua independência e superioridade cognitiva relativamente a outros domínios responsáveis pela produção de narrativas educativas; nem tão-pouco partilho da ideia de que as narrativas científicas, por poderem assegurar acréscimos de lucidez, contribuiriam, inevitavelmente, para uma educação tendencialmente mais emancipatória. Pretendo, antes, salientar que o campo da investigação científica se tem vindo a fechar sobre si próprio, construindo pertinências que só são inteligíveis no seu interior, aí se desenvolvendo estruturas semânticas e estilos de escrita uniformizados. No campo da investigação, cresceram e implementaram-se metodologias e técnicas com o intuito de permitir o acesso rápido a informações, não reconhecendo que os fenómenos educativos se situam sempre numa temporalidade longa.

Em suma, na investigação educativa tem-se vindo a adotar, acriticamente, formas caricaturadas associadas às perspetivas positivistas, unicamente porque estas facilitam uma produção rápida de textos destinados a serem publicados e não a serem lidos e muito menos refletidos.

Ora, se esta estruturação do campo da investigação não pode ser dissociada do paradigma da qualidade, dever-se-á reconhecer, do mesmo modo, que a influência crescente deste paradigma resulta também do facto de se ter estabelecido uma relação de analogia entre as práticas de avaliação e as práticas de investigação. Ambas postulam o predomínio da epistemologia do olhar e a legitimidade exercida pelo paradigma da medida na construção dos objetos, problemas e argumentos científicos. E se se deverá reconhecer, igualmente, que a avaliação, associada ao paradigma da qualidade, se apoia, por vezes, em argumentos oriundos da ciência (objetividade, quantificação, exterioridade, medida etc.), ela não constitui uma ciência, na medida em que se referencia sempre a modelos de descrição da realidade mais ou menos arbitrários.

POLÍTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

É chegado o segundo momento da minha reflexão.

Como referi, ele incide sobre as transformações da política educativa no Ensino Superior nos últimos anos e a sua conformidade ao paradigma da qualidade descrito, embora de forma sucinta, anteriormente. Realço, desde já, que estas transformações não decorreram exclusivamente de imposições do FMI e da União Europeia, na sequência do chamado programa de ajuda financeira, mas elas já tinham sido em grande parte esboçadas anteriormente, tendo, sem dúvida, estas imposições acelerado os ritmos da sua implementação e acentuado os seus aspetos mais nefastos, situando-nos do ponto de vista da defesa e consolidação da Universidade Pública.

Vou poupar-vos a uma descrição e a uma análise detalhada deste processo para salientar apenas as dimensões que mais diretamente interferem na gestão universitária e na minha experiência enquanto Diretor da FPCE-UP.

Para uma melhor explicitação, vou organizar esta minha apresentação, centrando-me em quatro domínios.

O primeiro domínio, de natureza institucional, abarca o espaço onde se define a configuração organizacional da universidade portuguesa. Neste domínio importa realçar três tendências resultantes da aprovação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (doravante RJES), em 2007, como documento orientador da definição do exercício da autonomia no Ensino Superior.

Este documento legal impõe várias restrições ao exercício da autonomia. Em primeiro lugar, a autonomia é fortemente limitada pelo modelo adotado para a eleição do Reitor das Universidades e dos Diretores das Faculdades que, no âmbito deste diploma legal, passam a ser escolhidos por um colégio composto por representantes dos docentes, dos estudantes e residualmente dos técnicos; integra ainda um conjunto de membros externos cooptados. O processo de eleição é feito através de um concurso aberto a membros externos à comunidade académica. No caso da Universidade do Porto, os membros externos cooptados para este órgão têm desempenhado um papel determinante na escolha do Reitor. Por obrigação estatutária, o Reitor e os Diretores da Faculdade têm de prestar contas a este órgão, a quem compete também, em última análise, aprovar a escolha dos Diretores das Faculdades, efetuada por um órgão similar constituído por cada uma delas.

Em segundo lugar, o RJES impõe um modelo único de organização das Faculdades e considera desejável que o Diretor da Faculdade seja

simultaneamente Presidente do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico. Procura-se, deste modo, diminuir a influência dos órgãos colegiais de gestão e, por via disto, reduzir a complexidade organizacional das Universidades e das Faculdades, reforçando-se os modelos de gestão centralizados e apoiados em lideranças fortes, em detrimento dos que valorizam a coordenação entre as decisões dos diferentes órgãos de gestão a quem se reconhece a capacidade de autoconstituição e autodeterminação.

Finalmente, o RJES prevê a possibilidade de as Universidades Públicas aderirem ao regime fundacional, transformando-se em instituições públicas de Direito Privado, desde que cumpram determinados requisitos institucionais, decalcados, em parte, dos modelos adotados pelos grupos empresariais. A possibilidade de adesão a este regime fundacional está, por outro lado, dependente da capacidade das Universidades gerarem um volume de receitas próprias superior às receitas oriundas do financiamento do Estado.

A segunda dimensão é essencialmente económica. Traduziu-se numa diminuição, sem precedentes, do financiamento público do Ensino Superior, numa diminuição dos salários dos trabalhadores universitários e na multiplicação de figuras que não têm uma relação laboral estável, ou mesmo reconhecida juridicamente como tal. Mas traduziu-se também pela crescente insensibilidade aos problemas socioeconómicos dos estudantes e por uma burocratização crescente dos procedimentos de acesso aos apoios sociais. Finalmente, reforçou-se a burocratização das regras de controlo de execução orçamental, desenvolvendo-se lógicas de suspeição generalizadas, apoiadas em procedimentos burocráticos, cujo respeito obriga a gastos em trabalho claramente superiores à redução de despesas que eles eram supostos assegurar. Estas medidas não obedeceram, assim, a qualquer racionalidade económica, mas apenas impuseram uma nova forma legítima de relacionamento entre as Universidades e o Estado.

A afirmação incontrolada do princípio de que é possível fazer mais e melhor com menos e a assunção do pressuposto de que os constrangimentos constituem janelas de oportunidades constituem os *slogans* desta política.

A terceira dimensão reporta-se ao processo de extensão das dinâmicas de suspeição para esferas que não são exclusivamente de natureza económica e financeira, mas incidem em domínios em que as Universidades possuíam autonomamente uma autoridade incontestada, pela sua vinculação privilegiada à produção e difusão da ciência. Refiro-me, obviamente, à formação e à investigação, cujos referenciais de legitimação se transferiram das Universidades para as agências de creditação da formação e de avaliação/financiamento da investigação em que o funcionamento é

assegurado por funcionários zelosos, cooptados, em geral, da instituição universitária, desenvolvendo o seu trabalho, recorrendo a um conjunto de instrumentos em que os formulários infundáveis e as “temidas” visitas de avaliação às Universidades se destacam pelo seu valor simbólico. Neste aspeto, a dissociação que se estabeleceu entre os espaços onde se produz a investigação e a formulação das políticas de investigação – que se confundem com políticas de avaliação e financiamento –, tem uma grande importância política e epistemológica.

Com efeito, esta dissociação fragiliza o exercício da autonomia universitária e induz dinâmicas tendentes à desvinculação da esfera da investigação da instituição universitária, valorizando-se, agora, a figura do “investigador empreendedor”, do investigador capaz de aceder a fontes de financiamento diversificadas. O investigador empreendedor exerce um poder incontestado junto das equipas de investigação das quais ele é responsável, sendo este poder aceite pelos membros da equipa, já que só esta aceitação lhes permite obter alguma “notoriedade científica” e estabilidade económica.

O quarto e último aspeto que quero mencionar diz respeito à diluição do sentido do trabalho docente e às tendências para que a ação profissional dos professores se desagregue num conjunto de tarefas desarticuladas entre si.

A necessidade que tem hoje a Universidade Portuguesa em aumentar as receitas próprias para garantir as suas despesas de manutenção e, se possível, a preservação dos postos de trabalho, induziu a que os docentes universitários tivessem de dedicar uma parte importante do seu tempo à procura de fontes de financiamento destinadas à investigação ou em programas de prestação de serviços à comunidade. Para além de se ter constituído num desígnio institucional, estas receitas podem assegurar a colaboração de um conjunto de bolseiros e de prestadores de serviços que têm um importante peso quantitativo na vida das instituições, sem que essa importância, no entanto, seja visível e valorizada e sem que eles tenham uma relação estável de pertença à instituição. São, no entanto, estas figuras da precariedade que garantem uma parte significativa das tarefas universitárias de alguns docentes que, assim, se podem dedicar, com alguma eficácia, ao seu ofício de investigador/empreendedor, sem que este estatuto os obrigue a realizar um trabalho regular de investigação ou de docência. Estas injunções no campo são, por outro lado, burocraticamente cada vez mais exigentes e supõem uma *expertise* sofisticada, necessária ao preenchimento dos formulários de candidatura, na procura seletiva de

oportunidades de financiamento, quer ainda no domínio de uma linguagem que se supõe ser valorizada pelas agências de financiamento.

Intensifica-se, deste modo, a desqualificação simbólica do trabalho cognitivo desenvolvido junto dos jovens estudantes, nomeadamente ao nível das Licenciaturas e dos Mestrados, já que ele tende a ser subjetivamente encarado como um obstáculo à realização de uma nobre missão no campo da investigação. Como sugerimos, esta missão já não obriga à realização da investigação, mas incide sobre gestão das oportunidades de financiamento e, subsidiariamente, no alargamento e na manutenção de um capital relacional e de um saber tácito no campo da publicação científica, capazes de garantir a publicação de artigos que alguns investigadores assinam sem que sempre constituam os seus verdadeiros autores.

A figura do investigador/docente empreendedor coexiste no campo da formação com a figura do estudante empreendedor que foi, de qualquer forma, institucionalizada e "naturalizada" pelo Processo de Bolonha. Admite-se que os estudantes, atualmente, estão imbuídos de um espírito empreendedor mais ou menos inato e que, por via disso, são capazes de assegurar, autonomamente, a sua própria formação, procurando na leitura e na apresentação de textos uma informação que antes lhes era ministrada nas aulas magistrais, agora diabolizadas. O ensino centrado no aluno confunde-se, então, com o ensino sentado no aluno, reforçando-se as tendências para ele deixar de se referenciar à aprendizagem e passar a ser um ensino solitariamente assegurado pelo próprio aluno. Se tivermos, por outro lado, em conta, que o Processo de Bolonha incitou a multiplicação de tarefas de avaliação para um ritmo dificilmente aceitável e suportável, e que os novos modos de gestão e controlo do trabalho cognitivo dos estudantes são cada vez mais exigentes, do ponto de vista administrativo e, ainda, que a estas tarefas se adicionam àquelas que lhes são impostas pelos sistemas de gestão da qualidade e da melhoria contínua, seremos capazes de entender a extensão dos processos de fragmentação e burocratização do trabalho dos docentes universitários.

EXPERIÊNCIA DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

A FPCE-UP é uma unidade orgânica da Universidade do Porto, frequentada por cerca de 1400 estudantes nacionais nas formações conferentes de um grau académico, sendo que mais de 40% frequentam formações

pós-graduadas. Importa realçar a forte internacionalização do corpo discente da FPCE-UP: todos os anos recebe mais de centena e meia de estudantes (mais de 10% do total de estudantes) europeus integrados no programa Erasmus e mais de uma centena de estudantes internacionais frequentam os Mestrados e Doutoramentos. Esta procura é, particularmente, acentuada no campo das Ciências da Educação, já que estes estudantes representam mais de um quarto dos estudantes de Mestrado e mais de 30% dos estudantes de Doutoramento. Estes dados referem-se apenas aos cursos nas áreas da FPCE-UP e não incluem as cinco formações pós-graduadas em que a faculdade tem estado envolvida com outras Faculdades da Universidade do Porto.

Para a realização das suas tarefas no campo da investigação e da formação, a FPCE-UP conta com o trabalho de 77 Docentes e 43 técnicos, bem como com a colaboração de mais de 30 bolseiros, com contractos de trabalho precários. Existem duas unidades de investigação financiadas pela FCT e outras estruturas de investigação desenvolvidas internamente.

Para além destes estudantes “normais” ou regulares, a faculdade é habitada anualmente por cerca de 1000 profissionais, com o estatuto de estudantes dos cursos de educação contínua. A faculdade é também habitada por um número significativo de investigadores que, não tendo um contrato de trabalho com a instituição, estão institucionalmente vinculados aos nossos centros de investigação e pelos utentes das cerca de 8000 consultas anuais realizadas pelo Serviço de Consultas Psicológicas.

É recente a estrutura do trabalho da FPCE-UP inspirada neste retrato – com ênfase atribuída à investigação e com toda as ambiguidades que esta noção comporta atualmente – ao trabalho no domínio das formações pós-graduadas fortemente internacionalizadas, bem como à importância atribuída à prestação de serviços.

Com efeito, há cerca de vinte anos, a FPCE-UP apenas tinha 3% de estudantes de Doutoramento e 11% de estudantes de Mestrado. Foram defendidas 3 teses de Doutoramento e 14 de Mestrado, o que corresponde a 10% dos estudantes inscritos nestes graus académicos. O número de professores e de técnicos não era significativamente inferior à atualidade. As receitas provenientes do Orçamento de Estado representavam 80% do orçamento total recebido pela instituição.

Quando assumi as minhas funções de Diretor (em setembro de 2010), os estudantes que frequentavam os Mestrados e Doutoramentos representavam 40% do total dos estudantes. O número de júris das provas académicas de pós-graduação multiplicou-se por dez. A faculdade já estava envolvida

em alguns projetos de investigação financiados, principalmente a nível nacional. As receitas provenientes do Orçamento de Estado já só representavam 53% do orçamento total e os saldos de tesouraria eram relativamente insuficientes, cerca de 7% do orçamento para esse ano; tinha-se registado um saldo de gerência negativo no valor de sensivelmente 75% do saldo de tesouraria.

Durante os primeiros sete anos, as transformações da estrutura do trabalho na faculdade não estavam consistentemente articuladas com a organização do trabalho que, genericamente, se tinha estabilizado para dar respostas a solicitações mais ou menos previsíveis, programáveis e rotinizadas. Por outro lado, as tendências que identifiquei, na sequência da análise das políticas educativas, ainda eram incipientes e não tinham a expressão que vieram a ter no contexto em que a política em Portugal foi em grande parte determinada pelo programa de assistência financeira da *troika*. Este programa foi responsável pela descapitalização dos serviços públicos, pela degradação das condições de trabalho, pela austeridade e diminuição dos direitos sociais.

Como já afirmei, durante o meu mandato, o peso relativo dos estudantes de pós-graduação aumentou, significativamente, tendo-se verificado, nesse período, um crescimento exponencial dos estudantes estrangeiros e uma diversificação das suas nacionalidades. Esta internacionalização permitiu amortecer os efeitos devastadores da chamada “crise económica”, na quebra da procura da formação.

A transferência de verbas do Orçamento de Estado já só representava 40% do orçamento total e só permitia assegurar o pagamento de pouco mais de 60% dos salários. As receitas resultantes do financiamento da investigação obtidas em concursos, particularmente em concursos internacionais, duplicaram em 7 anos representando atualmente 20% do nosso orçamento.

Nos sucessivos programas, planos de ação e intervenções públicas realizadas ao longo do meu mandato, procurei salientar e desenvolver os princípios, pressupostos e figuras de compromisso que constituíram o pano de fundo da minha ação. Estes referenciais sustentavam-se numa descrição da organização da Faculdade e da Universidade como organismo vivo que me pareceu importante explicitar, como uma alternativa ao modelo da fabricação taylorizada que ameaçava e ameaça a gestão universitária.

Na realidade, ao modelo da fabricação taylorizada, constituindo-se numa narrativa organizacional, em que as organizações são associadas aos sistemas mecânicos, o modelo da fabricação propõe uma metáfora organizacional no interior da qual se definem os problemas e as soluções. Os

seus pressupostos básicos são os de que as organizações devem procurar eliminar o erro, a desordem, o risco ou o conflito, sendo que isto só possível se adotarem dispositivos centralizados como garantes do respeito pelas hierarquias estabelecidas. As organizações devem também dotar-se de dispositivos de controlo – controlo da qualidade –, permitindo reduzir a descoincidência entre prescrição e a sua execução. Estas organizações – em parte exportadas do modelo taylorista da organização do trabalho – são organizações estabilizadas, com fracas potencialidades evolutivas, incapazes de lidarem com a incerteza e a imprevisibilidade. Em geral, elas são dirigidas para indivíduos com baixos níveis de qualificação.

As ciências do trabalho têm vindo a mostrar, creio que de uma forma concludente, que esta descrição organizacional não dá conta da vida das organizações, mesmo em contextos em que parecem estar reunidas todas as condições para aplicabilidade destes princípios.

A tensão e o desfasamento existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, como referencial de base das recentes investigações no campo da ergonomia, têm realçado que as organizações inspiradas neste modelo só sobrevivem se forem cotidianamente transgredidas, sendo que a sua persistência como metáfora organizacional está dependente da sua capacidade de ocultar a si própria estas transgressões.

Constituindo, em geral, um modelo pobre para a caracterização das organizações, este modelo é particularmente desajustado para as Universidades que, como sabemos, trabalham com a incerteza, cuidam da produção e difusão de saberes, trabalham num ambiente com uma evolução dificilmente previsível, num ambiente permeável à mudança, sendo ainda que socialmente se espera que elas sejam capazes não só de *surf*ar a mudança, mas de a protagonizarem e imprimirem o seu sentido. Finalmente, as instituições universitárias são habitadas por públicos altamente qualificados e, por isso, felizmente, pouco propensos a aceitarem prescrições e aceitarem normas de ação que lhes são impostas do exterior.

Em suma, as Universidades são organizações cuja descrição e gestão ficam a ganhar se, metaforicamente, elas forem pensadas como organismos vivos. Estas organizações, como realça Edgar Morin (1987), são organizações complexas, trans-hierárquicas e que devem recear tanto "o excesso de ordem como o excesso de desordem", reconhecendo que entre estes dois excessos não é possível predefinir um meio-termo mais ajustado, nem tão-pouco soluções definitivamente otimizadas.

Os problemas com que se confrontam as organizações vivas não são do domínio da funcionalidade preestabelecida, mas tendem a ser

principalmente problemas relacionados com as suas potencialidades em enfrentar as eventualidades, os equívocos, os imponderáveis, os perigos, os conflitos, num processo que é sempre um processo de aprendizagem inventiva e criativa. Para isso, torna-se necessário que os dispositivos de gestão não sejam prescritivos, mas comunicacionais, que se privilegie o policentrismo e a descentralização, as autonomias e as interfaces, e a gestão sábia dos conflitos.

Ora, se a Universidade se quer pensar como um organismo vivo, ela deverá respeitar alguns referenciais organizacionais, dentre os quais me permito salientar alguns.

1) Situar os processos de mudança numa temporalidade longa, privilegiando as dinâmicas mais interativas do que incrementativas. Trata-se de respeitar o princípio de que, se temos pressa, devemos ir devagar, de forma a possibilitarmos o debate democrático argumentado, não encarando este debate como uma excrescência ou um luxo que se tolera, mas como um garante da qualidade da decisão. Trata-se também de reconhecer que as mudanças têm de ser consentidas, isto é, serem dotadas de sentido para os protagonistas e terem o seu consentimento.

2) Assegurar o predomínio dos dispositivos potenciadores da ação concertada, em detrimento dos que impõem uma ação centralizada e hierarquicamente estruturada, uma ação concentrada. Trata-se de dar uma atenção particular à produção de núcleos de coerência, envolvendo diferentes componentes organizacionais, dotadas de uma autonomia relativa, de forma a promover uma cooperação polifacetada. Este trabalho de cooperação é um trabalho com a heterogeneidade de saberes, das formas institucionais onde eles se organizam e dos processos que asseguram a sua auto constituição. O desenvolvimento da cooperação não se faz à custa da diluição e desqualificação dos cooperantes, mas subentende o seu envolvimento e o reconhecimento de que todos eles são parceiros dotados de uma singularidade.

3) Reconhecer que não existe um protagonista único ou privilegiado que assume o papel de intérprete dos interesses gerais da organização, mas que esses interesses gerais são sempre objeto de negociação inacabada e sempre contextualizada. Neste caso, trata-se de reconhecer que não existe uma incompatibilidade, nem uma irreduzibilidade entre os intérpretes mais contextualizados e aqueles, que por estarem mais distanciados dos contextos da ação concerta, teriam uma posição privilegiadas na definição de interesses gerais que poria fim ao debate sobre a pertinência e a legitimidade das definições particulares do interesse geral. Importa reconhecer que

o interesse geral é sempre objeto de definições diferenciadas, razão pela qual ele não é inequívoco nem claro, mas sempre ambíguo e plurívoco. A arte da gestão é a arte de saber coabitar com esta polissemia e de a incorporar na vida cotidiana da organização. Realce-se, entre parênteses, que o reconhecimento da polissemia e da importância do debate argumentado não significa a renúncia a argumentos e informações que, por serem mais distanciados da ação concreta, podem enriquecer e delimitar pertinências para o debate contextualizado.

4) Ter em conta que as mudanças nas organizações não podem renunciar as suas experiências, memórias e as suas produções organizacionais, sendo que estas últimas, embora nem sempre tenham uma existência estatutária nem figurem nos organigramas, desempenham um papel fundamental nas mudanças interativas já referidas.

Devo hoje reconhecer que esta descrição da organização como organismo vivo, por não valorizar as normas prescritivas para ação, mas por se afirmar como contraponto às descrições mais mecanicistas e normativas, constituiu um dos fundamentos em que se consolidou um conjunto de compromissos e de valores que estruturaram e organizaram a minha ação como diretor da FPCE-UP.

Permito-me, agora, fazer uma referência aos compromissos que assumi quando me candidatei, para o segundo mandato como diretor, em 2014, quando relembro aqueles que tinham sido explicitados 4 anos antes:

Na proposta do plano atividades que sustentou a nossa ação, nos últimos quatro anos, propusemos uma interpretação dos documentos orientadores da FPCE-UP, sobretudo quando afirmámos que: "nomeadamente no que diz respeito à explicitação da sua missão, valores e finalidades, é possível enfatizar a importância das dinâmicas interativas, sejam elas do domínio cognitivo e social ou do domínio organizacional. Esta interatividade obriga, no entanto, ao reconhecimento de que o respeito da autonomia das diferentes instâncias organizacionais – ocupadas com determinadas dimensões específicas do trabalho da instituição – constitui um ponto de partida e uma condição ao desenvolvimento de um trabalho cooperativo. Este trabalho cooperativo, por sua vez, constitui uma condição imprescindível à promoção de dinâmicas institucionais identitárias".

Afirmei, ainda, que seria importante protagonizar um modelo de gestão que integrasse uma conceção de justiça, assente num conjunto de figuras de compromisso dentre as quais assinalai:

O compromisso com o desenvolvimento da democracia organizacional

O primórdio atribuído à democracia organizacional apoia-se no princípio de que tanto a legitimidade académica como a legitimidade democrática

se reforçarão estabelecendo relações de interação mútua. A democracia organizacional como referencial da gestão é entendida, por outro lado, como um dispositivo particularmente pertinente ao desenvolvimento da qualidade de uma instituição que, sendo altamente qualificada, deve dar uma atenção acrescida a um trabalho de mediação organizacional, que faça da promoção das interações densas e diversificadas um princípio e uma condição do desenvolvimento mais justo e eficaz.

O compromisso com os modelos policêntricos e colaborativos de gestão

A ênfase dada à gestão policentrada implica o reconhecimento do princípio da autoconstituição dos órgãos de gestão, da sua capacidade de tomar decisões autônomas nos domínios específicos das suas atribuições, bem como a criação de condições institucionais e financeiras para definir e levarem a cabo políticas que, sendo específicas de cada um deles, são também do interesse coletivo.

O compromisso com a rearticulação das vertentes do trabalho da instituição onde se atribua uma dimensão estruturante ao trabalho de investigação

Trata-se de reconhecer que os saberes que constituem o campo de investigação na FPCE-UP podem ser importantes para o exercício das funções docentes e para a prestação de serviços à comunidade, dado que eles incidem sobre a problemática do desenvolvimento humano e à sua articulação com o desenvolvimento social. As Universidades não existem sem a Ciência e a Investigação, e tendem a fragmentar-se quando a Ciência é governamentalizada e sujeita a um forte controlo que os governos exercem, através do financiamento e da organização da Ciência. A Ciência, por outro lado, só é relevante tendo em conta o sentido daquilo que ela faz e não pelo espetáculo que os investigadores, por vezes, tendem a dar de si próprios, adotando procedimentos em que se ocupam mais em demonstrar que aquilo que fazem é difícil do que a fazer aquilo que dizem fazer.

O compromisso com a promoção de redes colaborativas, com incidência na investigação e na formação

Sem pôr em causa a identidade epistemológica dos saberes inscritos na cultura da instituição, estas redes permitem reinserir as dinâmicas identitárias em espaços de interface especialmente relevantes no plano epistemológico e organizacional. A ênfase nas interfaces decorre do reconhecimento

de que a Universidade e a pretensa Universalidade dos saberes advêm da sua multidiversidade.

O compromisso com a promoção de dinâmicas de internacionalização construídas numa articulação entre o local e o global

Este compromisso implica o reconhecimento da importância de gerir de forma dialética a relação entre instrumentos adaptados para a circulação dos produtos da atividade científica no interior de uma “comunidade” tendencialmente globalizada e fechada sobre si própria e as lógicas estruturantes dos dispositivos que garantem o seu uso social e que são tendencialmente contextualizados e permeáveis a um conjunto de saberes que não habitam a Ciência. A natureza dos saberes com que lidamos obriga-nos a uma reflexão sobre o seu destino social, os processos acionados na sua produção e a sua contribuição para a construção de cidades e cidadanias. É neste domínio que adquire particular pertinência a afirmação feita por Wittgenstein, há cerca de um século, ao reconhecer que mesmo que todas as questões científicas possíveis tivessem obtido resposta, os nossos problemas da vida não terão sido sequer tocados. A nossa sensibilidade, simultaneamente para a importância e a relativa irrelevância dos saberes científicos, está inscrita nos genes dos próprios saberes com que lidamos. Como sabemos, eles produzem uma espécie de uma consciência trágica, no reconhecimento de que eles são imprescindíveis para lidarmos com o sofrimento e desenvolvimento humano, mas não são o único sustentáculo na estruturação das práticas suscetíveis de os atenuarem e favorecerem este desenvolvimento; eles suportam-se sempre em referências éticas e apelam sempre para uma ética do cuidado e da partilha. A Ciência não pode ter a pretensão de encerrar o debate sobre o sentido da vida, mas pode contribuir para a qualificação deste debate.

Não cabe aqui fazer uma análise aprofundada às dinâmicas que se produziram na FPCE-UP no respeito por estes princípios. Por isso, optei por fazer uma referência a dinâmicas emblemáticas e à forma como as podemos conceptualizar nos quatro domínios que estruturam o trabalho da instituição: a formação, a investigação, a prestação de serviços à comunidade (ou extensão universitária) e o trabalho institucional.

Campo da Formação

Numerosos trabalhos de investigação têm posto em realce as transformações que vive atualmente a juventude universitária. Genericamente,

as características da juventude que habita as universidades distanciam-se, progressivamente, das que caracterizaram a geração precedente e que, em grande parte, serviram de referencial estruturante dos processos de ensino/aprendizagem no Ensino Superior. Esta dissociação entre a figura do jovem que habita a Universidade e a figura do estudante universitário é, hoje, tal como já disse anteriormente, de tal forma profunda que ela toca os fundamentos sociais e cognitivos da vida universitária.

Como já afirmei do ponto de vista pedagógico, o atual contexto já não se compagina com uma pedagogia orientada para criar uma cabeça plena de informações – fundamento da pedagogia da memória – nem tão-pouco com as dinâmicas que procuram promover uma cabeça organizada, preocupação central da pedagogia da razão. A aprendizagem assenta antes, na intuição inovadora e viva que já não é apenas memória e razão, mas “inteligência inventiva, uma autêntica subjetividade cognitiva”.

A crítica a estas perspetivas pedagógicas constitui o fundamento de uma verdadeira revolução pedagógica no trabalho com estes jovens, importando, por isso, desenvolver uma pedagogia da invenção que, sendo em grande parte indefinida, supõe seguramente que o trabalho de formação se permeabilize às gramáticas das formas de vida dos jovens.

Como já referi sem “que seja possível prever com alguma segurança os contornos desta pedagogia da invenção, é possível garantir, com alguma assertividade, que ela exige a transformação da atual organização espacial das Universidades – dos seus anfiteatros, salas de aula, os espaços de consumo dos *PowerPoint*, etc. – bem como dos dispositivos institucionais que organizam o trabalho de cognitivo”. Não sendo ainda possível definir os contornos das alternativas, as Universidades só podem envolver-se neste trabalho escutando os mundos que as habitam e que elas desconhecem e recusam reconhecer, contribuindo, deste modo, para que se tenha vindo a acentuar a dissociação entre os espaços e os tempos de aprendizagem e a organização que, incorporando o ensino, se vincula exclusivamente aos espaços e tempos instituídos”. O Ensino Superior convive com aprendizagens cada vez mais difusas e discretas, com dinâmicas de aprendizagem dificilmente planeadas ou integradas nos planos de estudo. Estas aprendizagens, embora façam parte do cotidiano da instituição são remetidas para as suas periferias, são consideradas como epifenómenos, cujo reconhecimento e conhecimento está subordinado à sua congruência com dinâmicas estruturadas em torno dos saberes concentrados.

Já há uns anos, Coulon (1977) tinha realçado que os jovens oriundos do ESEC tinham de realizar um trabalho de reconversão identitária para

assegurar a passagem do ofício de aluno para o ofício de estudante. De um modo geral, este trabalho era um trabalho solitário, uma vez que as instituições não dispunham de estruturas de apoio para a sua realização. As atuais transformações têm tornado este trabalho mais urgente e exigente, na medida em que, desejavelmente, ele deve ser bidirecional: assegurar a integração dos jovens na Universidade e promover a integração da Universidade nas gramáticas das formas de vida dos jovens.

De uma forma, ainda incipiente, a FPCE-UP desenvolveu um Dispositivo de Mentoria.

Sem prejuízo da reflexão a que já procedi, em capítulo anterior, diria que tal dispositivo se distingue de outras experiências similares pelo facto de encarar a integração dos novos estudantes, não como um acontecimento, mas como um processo. Um processo que, num primeiro momento, seria facilitador do desenvolvimento de um trabalho de ressocialização relacional, para, num segundo momento, se envolver também em dinâmicas relacionadas com a aprendizagem do ofício do estudante e, começar hoje, a desenvolver dinâmicas facilitadoras da sua integração em comunidades científicas, com as suas culturas, rituais e procedimentos mais ou menos codificados.

O apoio à inscrição dos novos estudantes não se restringe ao ato administrativo nem ao conhecimento físico das instalações. A inscrição não é unidimensional, mas multidimensional, congruente com o princípio de que inscrever-se é escrever-se com todas as dimensões materiais e simbólicas incorporada na atividade de escrita.

Para além dos efeitos, extremamente positivos na diminuição das taxas de insucesso e abandono escolar, o trabalho realizado, em estreita articulação entre a Associação de Estudantes e a direção da Faculdade, permitiu desenvolver um dispositivo de microcrédito de apoio a estudantes com situações económicas graves e imprevisíveis que não encontravam apoio nos serviços de Ação Social da Universidade. O microcrédito é um exemplo bem vivo da seriedade e do sentido de responsabilidade dos jovens. Um bom exemplo de que mesmo as situações de avaliação podem ser organizadas em torno de lógicas de confiança, alternativas à suspeição.

No campo da formação, confrontei-me com um outro desafio. Refiro-me à importância que se diz ser necessário atribuir à formação integral e multifacetada dos estudantes em detrimento das formações disciplinares e disciplinadoras, na linha do que reconheceu também Wittgenstein (1980, pp. 36e–37e) há mais de 60 anos, ao afirmar que:

As pessoas atualmente pensam que os cientistas existem para instruí-las, e os poetas, músicos etc., para lhes dar prazer. A ideia de que estes últimos têm alguma coisa para ensinar-lhes – isto não lhes ocorre. Ou seja, a formação

integral exige que os processos de aprendizagem e os seus modos de organização tenham em conta tanto os saberes considerados úteis como os saberes da fruição e da inutilidade.

Visando a formação de profissionais da ajuda e contribuindo, seguramente, para a diversificação e densificação das relações entre os estudantes, a mentoria constitui um importante dispositivo de reforço das interfaces entre os saberes considerados úteis e os saberes da fruição.

Ainda do ponto de vista da formação formal, procedeu-se a uma reorganização dos planos de estudo dos diferentes cursos, promovendo a organização de espaços e tempos de formação conjunta com estudantes dos diferentes cursos na faculdade e a possibilidade de algumas componentes de formação serem ministradas em outras Faculdades da Universidade do Porto. Tenho de reconhecer que este dispositivo de heterogeneização dos saberes e das relações com o saber, apesar de importante, exige um trabalho de estruturação para que a diversificação das situações de aprendizagem não conduza à sua fragmentação.

Realço, para concluir, que a importância que a Educação Contínua tem na vida da Faculdade faz dela uma reserva de heterogeneidade e de possibilidades de incluir nas experiências de formação dos jovens as vivências de profissionais experientes. Particularmente, incentivei o desenvolvimento de ações de formação, asseguradas por estudantes de pós-graduação, no reconhecimento de que estas ações possibilitam tanto a renovação da educação contínua, como podem ainda criar as condições económicas para estes estudantes poderem assegurar os seus custos de formação, como constituem ainda modalidades de difusão dos saberes produzidos na investigação em que estão envolvidos e que não se limitam à escrita de um *paper* ou à participação em eventos científicos.

Investigação

Como já referi várias vezes ao longo deste livro, o MIT publicou, em 2013, um relatório sobre o estado da investigação, com o sugestivo título *A Convergência entre as Ciências da Vida, as Ciências Físicas e a Engenharia*. Este relatório salienta que atualmente vivemos a uma terceira revolução – a Revolução da Convergência.

Esta Revolução da Convergência, constituindo um efeito tangível do desenvolvimento da investigação nos diferentes domínios do saber, exige hoje das instituições Universitárias, enquanto instâncias privilegiadas da produção de saberes, uma postura proativa, não se limitando a reconhecer a

importância estratégica da investigação de interface, mas que sejam capazes de a antecipar para a potenciarem.

A preocupação relacionada com esta revolução levou-me a atribuir uma atenção particular à estruturação de referenciais que permitissem articular competências, estruturas e grupos de investigação existentes na FPCE-UP e na Universidade do Porto, e que, não pondo em causa a desejável autonomia científica de cada uma delas, estimulem um trabalho em rede, socialmente relevante e capaz de se traduzir em inovações tanto cognitivas como sociais.

O reconhecimento da qualidade do trabalho de investigação desenvolvido significa também o reconhecimento de que, por si só, ele não é capaz de assegurar as condições suficientes para protagonizarmos os desafios colocados pela "Revolução da Convergência". Independentemente de se poder admitir que, no campo da investigação, os recursos são sempre escassos e de que importa, por isso, desenvolver um conjunto de dispositivos capazes de incentivarem e assegurem a informação e o suporte técnico necessário ao acesso a fundos internacionais, importa também estar ciente de que a Revolução da Convergência é também, principalmente, uma revolução nas culturas científicas excessivamente autocentradas, nos modos de se fazer ciência e, sobretudo, nas formas de articulação, apelando a novas formas de cooperação científica, capazes de incrementar "misturas improváveis" entre saberes e culturas científicas.

Ora, forçoso é notar que as principais injunções, oriundas da Revolução da Convergência, parecem já terem estado inscritas nas memórias epistemológicas das CSH sem que daí se possa inferir que elas sejam hoje estruturantes das dinâmicas dominantes das práticas de investigação e muito menos da configuração dos produtos da investigação circulando no campo.

Importa realçar que as tendências que sinalizam o atraso no estatuto epistemológico das CSH parecem hoje integrar os referenciais do desenvolvimento nas chamadas ciências duras, tal como o relatório do MIT deixa entrever, ao acentuar a importância que irão ter as áreas de interface, tanto no desenvolvimento da ciência como na educação científica. Ou seja, as questões que pareciam ser específicas do campo das chamadas "ciências mais leves" são hoje estruturantes das chamadas "ciências duras", num contexto em que as primeiras parecem ter abandonados estes desafios, na busca de uma cientificidade acrescida.

É notório que Revolução da Convergência não incide apenas no campo específico da produção dos saberes. Ela envolve também os circuitos através dos quais se define o destino social dos saberes produzidos

e, por isso, também as formas de articular os saberes teóricos com os saberes aplicados. Sabemos hoje, que os dispositivos de financiamento da ciência tendem a privilegiar os saberes aplicados relativamente à investigação teórica e que o modelo dominante e quase exclusivo de valorização social dos saberes aplicados se faz por via da sua aplicação tecnológica. Importa, portanto, neste domínio implementar um conjunto de dispositivos de investigação e monitorização que permitam aprofundar a Revolução da Convergência, também do ponto de vista das suas implicações cognitivas e sociais.

No desenho destes dispositivos, gostaria assinalar o reforço feito da presença proativa da FPCE-UP e das suas estruturas de investigação nos diferentes fóruns da Universidade do Porto, onde seria possível favorecer a designada “polinização dos saberes”, pugnando para que eles se estruturarem em torno de preocupações relacionadas com o aprofundamento da democracia cognitiva, imprescindível ao debate e ao desenvolvimento das inteligências criativas, transgressoras das fronteiras disciplinadas e disciplinadoras.

Os dispositivos que procurei desenvolver não puderam deixar de ter em conta os efeitos, por vezes não desejáveis, da necessidade de obedecer a normas e preceitos que deveriam ser respeitados para se obterem resultados positivos na avaliação dos nossos Centros de Investigação, e que dificilmente são compatíveis com a anunciada “Revolução da Convergência”.

Sem ter a preocupação de proceder a uma análise minuciosa destas normas e preceitos, vou agora pôr em evidência a importância de algumas dinâmicas que procurei gerir com prudência, para não se criarem efeitos institucionais geradores de lógicas e dinâmicas de exclusão.

Estas dinâmicas tiveram um duplo efeito. Por um lado, elas conduziram a que um conjunto de investigadores, sem relações de trabalho com a faculdade, passassem a ser membros integrados dos Centros de Investigação, induzindo dinâmicas que, sendo positivas, são exigentes no que diz respeito à integração do seu trabalho de investigação e aos efeitos que se deseja que ele possa vir a ter, tanto na docência, como na prestação de serviços à comunidade. Tratou-se de um desafio gratificante, exigindo soluções inovadoras que, em grande parte, ainda não se encontravam inscritas na nossa cultura institucional. Deste processo resultou também que um conjunto de docentes da Faculdade deixassem de estar vinculados aos Centros de Investigação como membros integrados, e, que por isso, tivessem deixado de dispor das condições materiais e simbólicas para realizarem um trabalho de investigação estruturado e facilitador da sua progressão na carreira. A

gestão desta situação exigiu, por isso, a adoção de medidas envolvendo todas as Universidades, de forma a reconhecer e a reforçar o seu papel na definição das Políticas Científicas e das Políticas de Financiamento da Ciência, inibindo, deste modo, o processo de governamentalização da Ciência.

Internamente, procurei desenhar um conjunto de medidas, visando “compensar” o déficit de condições materiais e simbólicas a que fiz referência. De entre estas medidas, destaco aquelas que visaram promover a utilização partilhada das verbas e das receitas ligadas à investigação e à definição de políticas de orientação dos trabalhos de doutoramento e de pós-doutoramento, evitando a exclusão dos docentes que deixaram de estar vinculados aos Centros de Investigação. Realço também que a preservação de um conjunto de instâncias de investigação que, institucionalmente, não estavam obrigadas a serem objeto de avaliação, se revelou ser um importante dispositivo facilitador deste trabalho.

A desqualificação do trabalho de docência e da prestação de serviços à comunidade constitui outro dos efeitos relevantes das políticas de avaliação da Ciência. O reforço da articulação entre docência e a investigação, que se tem vindo a acentuar nos últimos anos, obriga a que a desejável articulação entre as formações pós-graduadas e os Centros de Investigação não se faça à custa de uma especialização estigmatizante dos docentes não integrados nos Centros. Ela apela também ao desenvolvimento de dinâmicas facilitadoras da transformação dos dados obtidos na prestação de serviços em produtos científicos, legitimados e valorizados.

Para além destas medidas, salientaria, ainda, as que foram implementadas para o desenvolvimento de estruturas de apoio à investigação. A primeira diz respeito à necessidade de articular, de uma forma mais consistente e institucionalmente regulada, as diferentes instâncias de apoio à investigação e que se encontram funcionalmente vinculadas ao CRIA – Centro de Recursos Integrados de Apoio à Investigação e aos dois Centros de Investigação. Procurou-se potenciar as competências disponíveis, reforçando a criação de competências coletivas, de forma a inibir redundâncias desnecessárias e a diversificar e alargar o âmbito de atuação dos serviços.

A segunda refere-se à indução de lógicas facilitadoras de uma utilização mais coletiva pela Faculdade, em geral, e pelas instâncias de investigação, em particular, dos recursos materiais da investigação. Estou certo de que, neste domínio, ficou ainda um importante trabalho a realizar, como estou seguro de que este trabalho viabilizará uma utilização mais partilhada destes recursos, possibilitando, assim, a sua renovação, sem que daí advenham acréscimos de custos inoportáveis.

Prestação de serviços

Há décadas, o poeta e cantor Adriano Correia de Oliveira musicou um poema de Manuel Alegre – *Trova do Vento que Passa* – em que descrevia a situação de um hipotético emigrante pedindo ao vento notícias do seu país. O vento “para não dizer desgraças, o vento nada me diz”. Na altura, tal como hoje, o silêncio do vento não resultava da ausência de desgraças, nem da ausência de emigração, sendo que, esta última, como sadicamente se afirmou em tempos ainda recentes, poderia constituir oportunidade de novas experiências de internacionalização. Anos depois, também o poeta e cantor, Chico Buarque da Holanda, referindo-se a uma tal Joana que atendeu contra a sua existência, dizia que ela:

*Errou na dose
Errou no Amor
Joana errou de João
Ninguém notou
Ninguém morou na dor que era o seu mal
A dor da gente não sai no jornal.*

A dor da gente não sai no jornal, não sai no espaço público, não constitui assunto para a opinião pública. Também, para este poeta, não é por falta de dor que esta não se torna pública nem publicitada. Este silenciamento da dor constitui, antes, uma das manifestações mais tangíveis da deterioração dos espaços em que se constrói uma opinião pública cidadã.

A instituição procurou, deliberadamente, contribuir para a produção de uma opinião pública esclarecida. Desde logo, por imperativo ético e cívico, mas também porque esta vinculação ética e cívica se inscreve na estrutura epistemológica dos saberes com que lidamos. É necessário reconhecer a nossa irredutível inscrição epistemológica na dialética do sofrimento e do bem-estar, o nosso compromisso com as dinâmicas do que hoje se designa de Economia da Felicidade. Penso mesmo que toda a Ciência se encontra subordinada à problemática do sentido da vida e da felicidade humana. Pensamos também que ela, por si e se encerrada na sua torre de marfim, não contribui para a produção de pertinências e de sentidos para a vida.

Assim, ciente de que “a dor da gente” nem sai no jornal nem é tema de debate público, envolvi-me na promoção de um conjunto de eventos que, embora se sustentem na atividade científica e no trabalho cognitivo, não se restringem a eles. Inspirando-se nos “Fóruns Híbridos” e visando explicitamente promover uma democracia cognitiva imprescindível ao desenvolvimento de uma opinião pública esclarecida, organizei, nos últimos mais de 600 eventos científicos abertos a “não cientistas” em que participaram cerca

de 50 000 participantes, alguns deles vindos de outros continentes. Não se trata, convém dizê-lo, apenas de atividades de divulgação da ciência, mas antes de debates e de controvérsias entre “cientistas” e “não cientistas”, de instâncias de aferição entre a pertinência cognitiva e a pertinência social do trabalho de produção de saberes. Realce-se que um número considerável destes eventos foi organizado autonomamente por estudantes. Realce também para o facto de que esta preocupação com a contextualização do trabalho de investigação não inibiu a sua internacionalização.

A minha contribuição para a democracia cognitiva e a qualificação da cidade não se restringe, no entanto, ao debate promovido no espaço público. Procurei desenvolver um trabalho relevante de auditoria e consultadoria junto de escolas, municípios e empresas.

Sem querer especificar, não posso deixar de referir o trabalho realizado, durante esse período, para a Área Metropolitana do Porto e para dezenas de municípios, bem como o trabalho realizado nos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e na Inspeção Geral de Educação e ainda a atividade dos Observatórios da Vida das Escolas e da Cidade Educadora. Merece também uma referência especial o nosso trabalho de cooperação com as ex-colónias portuguesas. Uma referência especial é devida ao serviço de consultas da FPCE-UP pela qualidade do trabalho desenvolvido e pelo número de consultas efetuadas (mais de 7000 por ano).

Finalmente, gostaria de fazer uma referência ao papel desempenhado no processo de desenvolvimento de uma horta comunitária. Trata-se de uma iniciativa que envolveu envolvendo técnicos, docentes e alunos da Faculdade e que contou com a colaboração ativa de pessoas aposentados do bairro social circundante da Faculdade. Este trabalho tem por intenção preservar e recriar a memória rural dos habitantes da zona onde foi implementado um dos polos da Universidade do Porto e que sofreram um processo de degradação das suas condições de vida, tendo sido, de qualquer forma, desapropriados dos terrenos onde desenvolviam uma atividade agrícola.

Independentemente do número de pessoas envolvidas, este processo simboliza bem a minha/nossa conceção do trabalho de extensão universitária, que se apresenta como uma alternativa cidadã às perspetivas que a entendem apenas como transferência de saberes e de tecnologia e que, por isso, a dirigem exclusivamente para o mundo empresarial e para a criação de *start-ups* e *spinoffs*, aqui se produzindo e reproduzindo a figura do empreendedorismo e do novo espírito do capitalismo.

Trabalho intrainstitucional

Também não me vou debruçar muito em pormenor sobre o trabalho intrainstitucional desenvolvido nos últimos anos, mas não queria deixar de lhe fazer uma referência. Ao longo deste texto, já referi as transformações que se produziram na organização do trabalho docente e do trabalho de investigação. Sugerir que, do ponto de vista organizacional, prestei uma atenção particular à criação de estruturas de apoio à investigação, no reconhecimento que o acesso a financiamentos neste domínio subentende um domínio de linguagens e um conjunto de procedimentos burocráticos, uma especialização que, obviamente, não se integra na formação dos investigadores. A par da criação de uma estrutura de apoio à investigação, integrando uma equipa de técnicos polivalentes e dotados de competências científicas, atribuí uma atenção particular à criação de um serviço de comunicação e imagem, fortemente envolvido na organização de eventos científicos. Para além disso, alargou-se a equipa que, administrativamente, se ocupa das formações pós-graduadas e que passa a incorporar, uma instância de gestão científica e pedagógica.

Finalmente, gostaria de destacar que abdiquei da existência de um Diretor de Serviços e institucionalizei uma Unidade de Apoio à Gestão que, no decurso de um processo de gestão de responsabilidades distribuídas, assegurou, em grande parte, as funções do Diretor de Serviços. Estas alterações, imprescindíveis, tendo em conta as transformações que se verificaram na Faculdade, não obedeceram a lógicas incrementativas, mas decorreram de dinâmicas interativas, resultantes da reorganização dos espaços e da densificação das interfaces entre serviços estruturadas em torno de núcleos funcionais.

Convém dizer que este processo de reorganização conflituou, frequentemente, com o reforço das tendências centralizadoras da UP e com a burocratização e o controlo do trabalho desenvolvido neste domínio.

Não gostaria de terminar sem deixar de fazer uma alusão, ainda que breve, à minha contribuição para a consolidação da cidadania e da justiça organizacional. Como se sabe, os desafios neste domínio são vastos e multifacetados. Gostaria apenas de referenciar duas dimensões particularmente relevantes.

A primeira refere-se à institucionalização de uma cultura de atendimento e prestação de serviços – transversal a toda a organização – que apela ao reforço das interfaces entre os serviços, ao desenvolvimento de mudanças e reajustamentos interativos e ao reforço das autonomias e de dinâmicas

fomentadoras do exercício de responsabilidades mais coletivas do que individualistas. Não podendo elencar todas as dinâmicas produzidas neste domínio, quero apenas referir que a FPCE-UP conta com a colaboração de uma equipa de técnicos e de docentes extremamente competentes, sendo que, por vezes, essa competência emergiu e produziu-se na sua pertença a coletivos de trabalho e nos reajustamentos funcionais produzidos.

O segundo e último aspeto que gostaria de destacar incide sobre a justiça laboral.

As Ciências do Trabalho têm realçado que ela comporta uma dimensão simbólica e uma dimensão material ou salarial e deve, tendencialmente, regular os equilíbrios desejáveis entre as contribuições e as retribuições do trabalho.

Os resultados extremamente positivos obtidos pela FPCE-UP devem-se, em grande parte, a acréscimos de envolvimento dos seus trabalhadores, sem que estes acréscimos tivessem sido acompanhados pela melhoria material das suas condições de trabalho. A complexidade dos contextos onde se desenvolve atualmente o trabalho das Universidades é particularmente exigente no que diz respeito às contribuições que se esperam dos seus trabalhadores e menos exigente quando pensamos nas retribuições do seu trabalho. O fosso entre contribuições e retribuições tende a aumentar, criando situações que, a médio ou mesmo a curto prazo, constituem uma "bomba de relógio" com efeitos devastadores.

A justiça laboral constitui seguramente o domínio em que o peso das impossibilidades foi mais acentuado. Devo reconhecer que os constrangimentos internos, inibitórios da progressão profissional, não facilitam o desenvolvimento de ações, visando repor alguns princípios básicos da justiça laboral. Consegui, no entanto, estabilizar a contratação de técnicos com uma situação laboral precária. Espero que seja ainda possível introduzir alguns reajustamentos que permitiram aproximar os estatutos profissionais às funções. Confesso-vos que não foi um processo fácil e que nem sempre nos foram disponibilizadas as condições para os desenvolver atempadamente. Mas a lista das impossibilidades é mais vasta do que estes "conseguidos". A aproximação entre estatutos profissionais e funções só incidiu sobre um número limitado de técnicos. Não consegui desenvolver, como pretendia, dispositivos que permitissem a progressão profissional de docentes que, por estarem particularmente vinculados ao trabalho institucional, não vêm esse envolvimento reconhecido nos concursos para a progressão na carreira. Só muito esporadicamente consegui desenvolver dispositivos capazes de garantir a vinculação à Faculdade de jovens investigadores de enorme

talento e envolvidos em projetos de investigação. Ou seja, estou ciente de que os dispositivos de retribuição simbólica só permitem superar o fosso entre contribuições e retribuições se eles forem acompanhados por uma retribuição material e possibilitarem uma gestão equilibrada das expectativas. A justiça laboral exige uma ação concertada de todos os intervenientes da Universidade como uma dimensão estratégica imprescindível à construção de futuros e exige também o reforço de relações de confiança que, por vezes, se tendem a diluir perante o reforço das lógicas de suspeição.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas duas considerações finais.

A primeira diz respeito à institucionalização de um dispositivo de gestão da qualidade. Esta medida deriva do facto de se começarem a estruturar tendências em que as instituições, dispendo de um sistema de garantia de qualidade reconhecido, veriam simplificado o trabalho a desenvolver na acreditação de cursos e investigação. Sublinho que, neste domínio, existem fundamentalmente duas perspetivas. Uma perspetiva acentua, sobretudo, o trabalho especializado de uma estrutura ocupada no controlo da qualidade e na construção de indicadores capazes de valorizarem a "marca da instituição". A outra perspetiva reconhece que a promoção da qualidade só pode ser desenvolvida por uma gestão policêntrica, razão pela qual ela não se apoia numa gestão especializada, mas antes num trabalho de animação, de produção de congruências e do desenvolvimento de redes de comunicação. Os indicadores em que ela se apoia são necessariamente multidimensionais e transversais aos vários serviços, sendo que o valor dos indicadores não deriva tanto da sua consistência interna e dos resultados que eles permitem medir, mas também e, principalmente, da qualidade das relações interinstitucionais promovidas durante seu processo de produção. Os indicadores integram, portanto, não só apenas os produtos objetiváveis, exprimindo os resultados do trabalho institucional, mas também as produções imateriais, as produções subjetivas e relacionais, tendo em conta os efeitos multifacetados.

Os princípios que sustentam o programa de ação e do modelo de governação que explicitarei, obrigam-me inevitavelmente a promover um sistema de gestão da qualidade do segundo tipo. Para além de integrar os produtos do primeiro modelo, nomeadamente o de poder contribuir para o reforço da imagem pública da FPCE-UP, ele permite que se atribua uma

relevância sólida a dinâmicas de autoavaliação e autorregulação partilhada, contribuindo para que a gestão e promoção da qualidade não se defina apenas tendo em conta os contextos de avaliação externa, mas seja parte integrante da cultura do funcionamento institucional.

Do meu ponto de vista, trata-se, fundamentalmente, de encarar a questão da qualidade como possibilidade de promoção de organizações qualificantes.

A segunda consideração que não queria deixar de fazer incide sobre a intervenção que fiz na sessão das boas-vindas aos participantes no *I Colóquio Luso-Brasileiro de Clínica Psicossocial com Utilizadores de Drogas em Situação de Vulnerabilidade*, realizado em finais de junho de 2017. Na altura, confessei que a FPCE-UP era uma incorrigível consumidora de drogas. Não de drogas aditivas, mas de drogas interativas. Não de drogas que se acrescentam, mas de drogas que estruturam. As primeiras subtraem vida, as segundas dão sentido à vida.

Somos, com efeito, viciados na democracia. A Democracia não é um luxo ou um adorno que se acrescenta às nossas tarefas cotidianas. Uma droga que consumimos depois de cumpridas as tarefas importantes. É estruturante na organização da vida interna da instituição, na sua organização e nos propósitos prosseguidas por algumas decisões, mas ela é também estruturante na organização da nossa contribuição para o desenvolvimento social.

Somos também viciados na cidade. Gostamos de habitar a cidade e a cidadania. Gostamos de contribuir para a qualificação do debate público cidadão, envolvemo-nos num trabalho incidindo sobre o sofrimento humano e social, somos inimigos ferozes das injustiças e das desigualdades sociais.

Finalmente, praticamos o gosto de trabalhar com as periferias e nas margens dos sistemas. Não para praticar uma originalidade, mas porque reconhecemos ser nestas margens que podemos renovar as problemáticas e os dispositivos teóricos e metodológicos, capazes de reabilitar o sentido de risco que esteve na origem da Ciência e do trabalho de investigação.

CAPÍTULO 4

Universidade, cooperação e desenvolvimento

INTRODUÇÃO

O intenso processo de descapitalização e de subfinanciamento das Universidades Públicas a que se assistiu nos últimos anos levou a que elas tivessem de redefinir algumas das suas funções e implementassem formas mais institucionalizadas para estruturarem e realizarem um conjunto de ações já desenvolvidas de uma forma relativamente dispersa. A investigação, como sabemos, tornou-se numa importante fonte de receitas, cuja maximização supõe o envolvimento em consórcios internacionais de prestígio. Por outro lado, as formas de cooperação, que mais diretamente se podem inscrever nas missões da Universidade Pública, tenderam a ser associadas ao domínio difuso da terceira missão e a ser consideradas com uma prestação de serviços de que se espera algum retorno financeiro e/ou algum retorno de notoriedade, capaz de garantir alguns ganhos competitivos acrescidos.

Em ambos os domínios, desenvolveu-se uma cultura da concorrência – interna e nas relações externas – e uma relação com o tempo, privilegiando sobretudo as temporalidades curtas que, em abstrato, não parecem compagináveis com a missão da Universidade Pública, tanto no domínio da produção e da difusão dos saberes, como no âmbito da sua contribuição para o desenvolvimento social, para o aprofundamento da democracia ou para o combate às desigualdades e injustiças sociais.

Segundo alguns autores, o desenvolvimento destas tendências tem contribuído para a desagregação da Universidade como instituição pública e para a sua consolidação como uma organização de prestação de serviços.

Esta definição organizacional foi, por outro lado, responsável para que as missões coletivas da Universidade como instituição pública (ou o que resta delas) se fivessem transferido para o elenco das tarefas individuais dos professores nos três domínios em que se define o seu trabalho: docência, investigação e prestação de serviços, cujas fronteiras são ainda

zelosamente preservadas. Estas tarefas individuais tendem a realizar-se no respeito de sequências temporais que, em geral, não promovem nem admitem a sua interatividade.

A pressão do tempo, a desagregação das formas coletivas de decisão e reflexão, a dispersões das tarefas não favorecem uma reflexão consistente necessária para que as Universidades e os seus trabalhadores se possam reapropriar e recriar o sentido do seu trabalho.

Este trabalho sobre o sentido supõe uma desconstrução dos modelos dominantes de definir as relações entre a cooperação e o desenvolvimento, as quais, em geral, são modelos simplistas que contrastam com a complexidade das dinâmicas a promover. Este texto debruça-se, fundamentalmente, sobre os pressupostos destes modelos e sobre as dimensões analíticas que estão ausentes.

Importa também incorporar estas reflexões na análise de documentos de orientação estratégica da cooperação, para melhor compreender as tensões entre os diferentes modelos, nomeadamente, as tensões entre a cooperação competitiva para a notoriedade e a cooperação colaborativa para o desenvolvimento. Sem negar a pertinência da presença destas duas lógicas, esta análise pode permitir discernir os efeitos da dominação de uma lógica sobre a outra.

Finalmente, esta reflexão deve ainda a sua pertinência ao facto de ela permitir delimitar alguns dos desafios protagonizados pela cooperação colaborativa para o desenvolvimento, ou pela cooperação cidadã, encarando estes desafios como produtores de determinantes reguladoras da ação e não determinismos que, normativamente, se deveriam respeitar.

POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

As relações entre Universidade, Cooperação e Desenvolvimento parecem ter adquirido, nas duas últimas décadas, uma importância política acrescida nas políticas universitárias. Desenvolveram-se, com efeito, um conjunto de exigências que apelam para que as universidades cumpram o seu papel social de prestarem um serviço público ou, de como hoje se diz, aprofundarem a sua responsabilidade social ou fortalecerem a sua terceira missão. Estas exigências desenvolveram-se num contexto de forte diminuição do investimento público no Ensino Superior que, por via disso, passou a ter de assegurar o aumento das receitas próprias.

Este contexto explica, em parte, que, na ênfase que as universidades atribuem à terceira missão, não estejam ausentes preocupações relacionados com a procura de nichos de mercado, capazes de proporcionem o aumento as suas receitas e induzindo lógicas que as aproximam mais das empresas privadas do que da Universidade Pública.

Independentemente dos propósitos políticos que estiveram na origem deste incremento, importava analisar os implícitos cognitivos e epistemológicos que subjazem ao modelo dominante de pensar as relações entre Universidade, Cooperação e Desenvolvimento.

O pressuposto básico deste modelo é o da existência de um mundo comum suscetível de ser conhecido e reconhecido, acionando os procedimentos da ciência moderna. Admite-se também que este mundo é suscetível de ser manipulável com recurso aos artefactos tecnológicos mais ou menos sofisticados, resultantes da utilização instrumental dos conhecimentos científicos. Sendo as instituições mais qualificadas na produção e distribuição destes saberes / conhecimentos, as universidades seriam também os espaços privilegiados da conceção de artefactos tecnológicos – mais ou menos inovadores – onde se concentram estes saberes. Compreende-se, assim, que a forma como as universidades contribuem para o desenvolvimento, nomeadamente junto dos espaços sociais menos desenvolvidos, se faça por via da aplicação dos saberes que, deste modo, se inscrevem num domínio da sua atuação, designado por extensão universitária. Ou seja, este modelo subentende que a Universidade se expande para espaços não universitários, mantendo intacta a sua própria lógica de funcionamento. Ao mesmo tempo, pressupõe-se que os espaços que beneficiam desta cooperação para o desenvolvimento seriam espaços deficitários de universidade, entendida aqui a Universidade como uma metáfora que nos remete para os saberes universais, para a sua produção e distribuição, e como possibilidade de proporcionar inovações sociais encaradas como inovações tecnológicas em si, ou como sendo inovações porque trazem novidades ao terreno onde elas se aplicam.

Este modelo é sedutor porque é simples e parece ser racional. Em primeiro lugar, trata-se de um modelo sequencial que parte das Universidades – instituições credíveis na produção de saberes que fundamentam os artefactos tecnológicos – e conclui-se nos espaços carentes de desenvolvimento, ou como sugerir, deficitários de universidade, deficitários de saberes, competências e tecnologias. Para facilitar o caminho desta transferência intervêm como facilitadoras um conjunto de figuras institucionais de cooperação que encontram os meios financeiros, e não só, necessários a este

processo. Em segundo lugar, o modelo é sedutor porque parece ser estruturado em torno de dinâmicas promotoras de bens comuns, de dinâmicas desinteressadas e tendencialmente preservadas dos interesses económicos e políticos. Finalmente, a sedução do modelo deve-se também ao facto de se supor que os destinatários ou beneficiários de desenvolvimento podem passar a dispor de recursos cognitivos e tecnológicos acrescidos, guardando alguma margem de decisão quanto à sua escolha e estruturação.

Assim, em última análise, este modelo tende a naturalizar a figura do mercado como grande regulador, material e simbólico, da promoção de dinâmicas de desenvolvimento. É, com efeito, incontroverso que a terceira missão ou a cooperação para o desenvolvimento constituem para as Universidades uma área de negócio ou um nicho de mercado que elas não podem menosprezar. Os acréscimos de cidadania ou de compromisso social da Universidade Pública são relativamente residuais e periféricos perante este desígnio.

A importância simbólica do mercado não se manifesta apenas pelas trocas económicas que a cooperação para o desenvolvimento proporciona e promove. Com efeito, a forma como este espaço se estrutura é promotora de uma ideologia “deficitária”, resultante do facto de ele ser um espaço simbolicamente habitado por estruturas que fornecem serviços e outras que estão necessitadas destes serviços o que, como sabemos, constitui o modelo de sociedade de mercado idealizado por Adam Smith.

Afirmaria, portanto, de uma forma sintética, que nos encontramos perante um modelo sequencial – não interativo – em que os fluxos de saída de cada uma das instâncias intervenientes constituem os fluxos de entrada da seguinte, mantendo-se estas instâncias inalteradas nas suas lógicas estruturantes. O seu funcionamento é decalcado do modelo da fabricação, sendo que as qualidades das entidades que habitam o espaço assim estruturado se assemelham às qualidades dos seres que operam no mundo industrial e no mundo mercantil. Nas suas margens, o modelo admite figuras oriundas do mundo dos projetos com todas as ambiguidades que o caracterizam. A multiplicação das oportunidades de acesso a bens cognitivos e tecnológicos constitui o ideal de funcionamento deste espaço. Só essa multiplicação permitiria o desenvolvimento de relações equilibradas entre a oferta e a procura e, por via disso, a formulação de respostas adequadas às necessidades de desenvolvimento.

De um modo geral, este modelo sequencial está na base dos documentos que definem as estratégias da Universidades neste domínio. Apesar de ser este o pano de fundo consensualmente aceite, estou em crer que as

Universidades Públicas podem exprimir alguma sensibilidade para a causa pública e, por via disso, podem favorecer, pelo menos, nas suas margens algumas dinâmicas alternativas. Um exemplo disso é o documento estratégico da Universidade do Porto; nele se procura compatibilizar a cooperação para a notoriedade com a cooperação para o desenvolvimento. A primeira visa, explicitamente, obter ganhos simbólicos nos rankings internacionais, enquanto a cooperação para o desenvolvimento parece ocupar-se mais com os ganhos de cidadania, sem que se possa afirmar, categoricamente, que ambas as cooperações não estejam definidas sob o signo do negócio e dos nichos de mercado.

Sem ter a preocupação da exaustividade nem a pretensão de definir normativamente um modelo alternativo, importa-me caracterizar alguns referenciais deste modelo alternativo.

Antes de mais nada, as alternativas devem ser configuradas, integrando os processos de produção das cidadanias e das cidades, apesar da ambiguidade que estas noções comportam, no espaço que estrutura as relações entre Universidades, cooperação e desenvolvimento. O pensamento a desenvolver neste domínio tem, no entanto, a vantagem de não se restringir o campo ao mundo industrial e comercial, mas de o alargar para o mundo cívico, o mundo comunitário e o mundo dos projetos. Este espaço não é, por isso, objeto de uma justificação simples e unívoca, mas de justificações plurais que, recorrendo para modalidades de coordenação que não podem deixar de se referenciar às questões da igualdade social e ao respeito pelos direitos, pelas diferenças e diversidades, em suma, a problemáticas inseridas no mundo cívico. Por outro lado, as injunções oriundas do mundo comunitário apelam para modelos de desenvolvimento, tendencialmente endógenas e autogeridas, em que as problemáticas do sentido e do consentimento desempenham um papel particularmente relevante. Finalmente, a vinculação destas relações ao mundo dos projetos é exigente no que diz respeito à gestão das tensões entre exercício do direito às raízes e usufruto do direito às escolhas, bem como ao reconhecimento de que as dinâmicas do desenvolvimento se situam numa temporalidade turbulenta e têm em conta as tensões entre memória, inovação e transformação, ou seja, as relações entre desenvolvimento e envolvimento. Neste contexto analítico, não nos encontramos, então, face às exigências de um mundo a que todos devem almejar, de um mundo de saberes universais, mas perante uma pluralidade de mundos que importa traduzir e articular de forma que se possam desenhar alternativas a uma definição mais ou menos estabilizada de um “bem comum”, com balizas perfeitamente definidas. O que está em

causa, pois, é o reconhecimento de uma pluralidade de “bens comuns” localizados e instáveis, mas suscetíveis de originarem figuras de compromisso, figuras de ação promotoras de um “bem comum” em permanente reconfiguração e negociação.

O reconhecimento desta pluralidade de “bens comuns” mais ou menos contextualizados não inibe o reconhecimento da importância do que hoje se designa de “bens comuns” globais, como o equilíbrio ecológico e a paz, entre outros. Também estes têm uma expressão localizada e contextualizada, isto é, têm um modo de existência singular que não se confunde com outros.

Esta perspectiva determina igualmente que se possa matizar as noções de exigências técnicas e cognitivas que, como vimos, marcam fortemente o modelo sequencial. Para que a técnica se não torne numa imposição totalitária e se afirme como grande regulador das relações da Humanidade com a Natureza, importa reconhecer que esta mediação coexiste com outras configurações mais imateriais, com uma forte conotação simbólica como a religião, a cultura ou as relações sociais.

O facto de as tecnologias desempenharem um papel cada vez mais importante na estruturação das relações humanas, nomeadamente através das tecnologias de comunicação, não significa que as relações sociais possam ser entendidas exclusivamente como relações entre artefactos tecnológicos. O social apropria-se e modula o tecnológico, isto é, constrói o tecnológico, encarando-o como um mediador e não um intermediário. As inovações tecnológicas, por sua vez, não asseguram apenas mais-valias instrumentais e cognitivas, mas envolvem sempre uma determinada distribuição de competências entre os diferentes atores implicados e modulam as relações entre eles. Elas não são compagináveis com a aceitação do mito de que o avanço tecnológico possibilita sempre transformações positivas do mundo natural, favorecendo o desenvolvimento humano, desde que cumpra funções adaptadas a este fim.

Os desenvolvimentos tecnológicos são, pelo contrário, sempre objetos de uma negociação e devem integrar um trabalho, visando garantir um acordo mais ou menos explícito e esclarecido entre as diferentes partes envolvidas. A sua substância e o seu modo de existência não estão completamente incorporados no artefacto técnico, mas este adquire configurações específicas, resultantes deste processo de negociação/concertação social. A exigência tecnológica é apenas um caso limite deste processo que, genericamente, poderemos designar como um processo de mediação socio-técnica.

O modelo sequencial das relações entre a Universidade, cooperação e desenvolvimento supõe que a contribuição da Universidade para o desenvolvimento se faça no “exterior” por intermediação das agências de cooperação. Nesta perspectiva, o trabalho universitário é internamente imune às injunções provenientes das dinâmicas de desenvolvimento; esta seria, aliás, uma das condições que o resguardaria de interesses particulares para permitir preservar o seu estatuto de “bem comum” universal.

O modelo interativo que tenho vindo a esboçar não só supõe, como considera desejável, aprofundar a interferência cognitiva, tal como ela pode ser exercida junto dos estudantes estrangeiros que habitam a Universidade. Na realidade, a relativa democratização do acesso ao Ensino Superior, a sua internacionalização abriu a universidade para uma pluralidade de mundos e gramáticas cognitivas que, só na superfície, nos permite admitir estarmos perante um único mundo cognitivamente estruturado pelos saberes universais. É certo que a universidade tende a ignorar estes outros mundos, mas também é certo que o trabalho cognitivo não se restringe aos saberes que explicitamente são ministrados, mas envolve sempre relações cognitivas entre os estudantes que, certamente, são moldadas pelos seus mundos, gramáticas cognitivas e relações com o saber.

Neste contexto, não basta a universidade abrir-se ao “exterior”, não basta que ela realize a sua missão social para o “exterior”. É imprescindível que ela se abra para si própria, que ela se abra para o seu “interior” e seja capaz de potenciar e reconhecer a cidadania dos mundos cognitivos que a habitam. Estes não são obstáculos, mas recursos ricos e diversificados, reguladores da sua vocação universalista. Esta missão, convém admiti-lo, não se cinge à transmissão e distribuição dos autoproclamados saberes universais, mas está intrinsecamente dependente da sua capacidade de desenvolver plataformas que facilitem o trabalho de tradução entre os mundos que a habitam. O sentido do trabalho universitário não se recria, por isso, apenas reforçando a sua relação com a sociedade exterior, mas permeabilizando-o a partir de dentro, ou seja, a partir de um espaço que já não é homogéneo, mas marcado por uma profunda heterogeneidade de estilos cognitivos que reconhecem a relevância das emoções, dos sentimentos, das diferentes formas de inteligência e do carácter inesperado e até desorganizado de muitas aprendizagens significativas.

As perturbações ao trabalho cognitivo, resultantes da emergência da heterogeneidade, são particularmente importantes para se pensar a cooperação para o desenvolvimento a partir de dentro da Universidades e não dirigido para um mundo longínquo que, embora se desconheça, tende sempre

a ser considerado como deficitário. Ora, este mundo deficitário, a que só se acede através de intermediários, não está distante, mas está presente, não é externo, mas interno à Universidade. Está presente através dos estudantes, sem intermediários. Eles são os primeiros agentes de desenvolvimento sem serem reconhecidos como agentes ativos. Nestas circunstâncias, o trabalho pedagógico e cognitivo não pode visar apenas a aquisição de novas competências, saberes ou predisposições para a inovação tecnológica, não é um trabalho sobre os estudantes, mas é um trabalho com eles. Não é, por isso, um trabalho de imposição de uma representação de um mundo universal e desenvolvido, mas um trabalho que, mesmo subliminarmente, subentende uma tradução de mundos, um trabalho controverso e não de transposição.

Esta faceta do trabalho para o desenvolvimento só se torna, no entanto, possível se este trabalho se apoiar em dispositivos de acolhimento em detrimento dos dispositivos de integração; se promover uma ética do cuidar alternativa às éticas do tratar. A ética do cuidar comporta sempre possibilidades de desenvolver uma interpelação institucional, que mantém uma relação tensa com a "natural" tendência de as instituições preservarem os seus modos de existência mais ou menos standardizados e rotinizados.

A última dimensão a ter em conta no esboço do modelo interativo incide sobre o próprio conceito de desenvolvimento. Sabemos que este conceito é decididamente ambíguo e polissémico, suscetível de garantir uma adesão fácil e unânime. Simbolicamente, todos estão de acordo sobre a missão de promover o desenvolvimento e parecem não divergir quanto à definição da noção de desenvolvimento. Encontramos apenas divergências claras no que diz respeito às estratégias a adotar. A noção em si está associada a noção de cooperação para o desenvolvimento e refere-se ao conjunto de iniciativas que visam "apoiar regiões, países e comunidades que têm dificuldades e que estão inseridos num contexto marcado por um desequilíbrio na repartição dos recursos e das oportunidades a nível mundial. Consiste no esforço levado a cabo conjuntamente por países desenvolvidos e países em desenvolvimento, com a finalidade de combater as dificuldades económicas e sociais de forma sustentável e duradoura." Ou seja, estes esforços destinam-se a apoiar regiões e países que, por um motivo ou outro apresentam um conjunto de défices que justificam um ou vários atrasos.

Associar o desenvolvimento à superação de atrasos é apenas uma das conceções possíveis. Uma entre outras. Por vezes o desenvolvimento define-se por oposição ao envolvimento. Como assinala Roque Amaro (1990), nestas perspetivas, o desenvolvimento estaria associado positivamente às ideias de evolução, crescimento, sair de si e do seu invólucro por oposição

ao envolvimento que se conota como dependência, manter-se fechado, confundir, misturar, etc. Desenvolver-se é seguir um caminho mais ou menos predeterminado; envolver-se é manter-se preso às suas algemas.

Esta forma de definir o desenvolvimento é, por outro lado, congruente com a moderna concepção de cidadania. O estatuto jurídico do cidadão está associado ao processo, através do qual os indivíduos se tornam membros de uma sociedade, através da superação das suas vinculações comunitárias, inserindo-se numa dinâmica em que o societário se opõe metodicamente ao comunitário. O desenvolvimento é o processo que assegura a passagem de um estágio de dependência comunitária para um estágio de pertença societária, permitindo, deste modo, o acesso à liberdade, aos bens materiais e aos bens culturais proporcionados pelas sociedades capitalistas ocidentais.

ENVOLVIMENTOS E DESENVOLVIMENTOS: A INTERNALIZAÇÃO DAS EXTERIORIDADES

Sem ter a pretensão de estabilizar o debate sobre os conceitos de desenvolvimento e de cidadania, vale a pena retomar a perspectiva Vigotskiana sobre o processo de desenvolvimento humano. Embora, incida, fundamentalmente, sobre o processo de desenvolvimento pessoal, ela disponibiliza reflexões pertinentes para se poder pensar criticamente as perspetivas dominantes do desenvolvimento social.

Na perspetiva de Vygotsky (1987, 1988), o desenvolvimento humano é um processo sempre inacabado de autodesenvolvimento e, portanto, um processo de envolvimento marcado pela complexidade crescente e incorporando sempre conflitos e tensões entre estruturas e recursos já disponíveis e outros que lhe são propostos, ou seja, é um processo conflitual entre formas que asseguram o imobilismo e formas facilitadoras da mudança. O desenvolvimento não é, por isso, a passagem de um estágio para outro que substitui o primeiro, mas um processo de incorporação de dois estádios, não envolvendo, necessariamente, qualquer processo de destruição criadora que, como sabemos, esteve na origem do capitalismo moderno e legitimou o sofrimento humano que o acompanhou. Não é também a passagem do estágio de atraso pré-moderno para a modernidade e deste para a pós-modernidade; ele envolve sempre processos e recursos (pré) pós-modernos.

Transposto para as questões do desenvolvimento económico e social, poder-se-ia admitir que as contribuições “externas” ao processo de

desenvolvimento endógeno só produzirão acréscimos de complexidade e de desenvolvimento se se inserirem numa “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo a gestão sábia e sensata dos conflitos e desafios protagonizados, de forma a inibir que estas contribuições provoquem perturbações incontroladas e conducentes à desagregação do sistema ou à cristalização do seu imobilismo.

Os trabalhos de Vigostky parecem, assim, ser relevantes para a abordagem da problemática da cooperação para o desenvolvimento, por abrirem um espaço de reflexão para a importância a atribuir a um conjunto de tendências omitidas nos modelos dominantes que configuram as relações entre Universidade, Cooperação e Desenvolvimento. Eles não sugerem alternativas estruturadas e normativas, mas apelam para uma reflexão que tenha em conta dimensões que, a seguir, apresento.

1) O processo de desenvolvimento é, tendencialmente, um processo endógeno e autogerido, uma autopropulsão em que as injunções internas não se opõem, mas são articuláveis, de uma forma tensa, com as injunções externas; as dinâmicas e os recursos externos devem a sua pertinência às possibilidades de serem “internalizadas”, induzindo dinâmicas que não se saldaram por lógicas de substituição de recursos técnicos ou cognitivos, mas por poderem facilitar uma reorganização original de recursos técnicos e cognitivos existentes. Estamos, por isso, perante mudanças recompositivas alternativas às mudanças incrementativas.

2) Os processos de desenvolvimento inscrevem-se sempre e produzem relações conflituais. O conflito não é um efeito indesejável a evitar, mas é uma condição imprescindível ao próprio desenvolvimento. A possibilidade de desenvolvimento e o desenvolvimento possível estão dependentes da capacidade coletiva de assegurar uma gestão sábia e sensata dos conflitos que, sendo intrínseca, poderá contar com o contributo de recursos externos. Esta perspetiva coloca-nos, por isso, nos antípodas das atuais “ideologias do défice”, postulando que os défices de desenvolvimento resultariam de défices de tecnologia ou de recursos humanos qualificados. As alternativas destacam sobretudo o importante papel desempenhado pela densificação de relações sociais necessárias à recriação de inovações tecnológicas e das lógicas de qualificação das pessoas e das comunidades, apelando a processos de mediação sociotécnica e de mediação sociocognitiva. Esta dupla mediação não se confunde, por isso, com voluntarismos sociais e tecnológicos nem com totalitarismos intervencionistas, mas inscreve-se mais no campo da mediação e das terapias comunicacionais e do bom senso, das terapias com sentido e da ética do cuidar. A pertinência da ajuda ao

desenvolvimento e da cooperação produz-se de dentro para fora e não de fora para dentro, por via da promoção de dinâmicas comunicacionais alternativas às das lógicas aditivas e incrementativas.

3) As considerações de Vigostky permitem ainda salientar a inexistência de um modelo único de desenvolvimento e o reconhecimento de que o desenvolvimento não é um estágio a alcançar. Elas realçam também que os processos de desenvolvimento não são suscetíveis de uma planificação detalhada com resultados mais ou menos objetiváveis e avaliáveis através de indicadores predeterminados. O que está em causa na gestão dos processos de desenvolvimento é a possibilidade de promover, simultaneamente, acréscimos de complexidade e robustez nos dispositivos de gestão desta complexidade; o desafio maior não é o da execução de uma intervenção planificada, mas a de contribuir para a produção de referenciais de pertinência (ou de zonas de desenvolvimento proximal) em torno dos quais se organizam "coerências desenvolvimentais" em que se articulam tanto os produtos materiais como os efeitos imateriais (relacionais, simbólicos, comunicacionais, etc.) da ação coletiva. Neste sentido não há um modelo de desenvolvimento a ser incrementado, mas uma pluralidade de dinâmicas imprevisíveis e tendencialmente inteligíveis. As dinâmicas de inteligibilidade a desenvolver, se não se querem cognitivamente totalitárias, não poderão abdicar do apelo à sensatez que fez Wittgenstein há mais de meio século, ao realçar que "mesmo que a ciência e os saberes científicos resolvessem todos os problemas que se colocam, eles pouco iriam interferir na questão vital do sentido da vida e da felicidade humana". A contribuição das Universidades para a cooperação e o desenvolvimento não se pode pensar sem ter em conta esta sabedoria de uma prudência em que se realça que, sendo o desenvolvimento uma questão tocando a felicidade humana, ele não é uma questão exclusiva do campo da formação e da tecnologia, por mais cientificamente estruturadas que elas se apresentem.

Estas considerações permitem delimitar alguns domínios críticos a ter em conta na configuração das dimensões políticas da definição das relações entre Universidade, Cooperação e Desenvolvimento. Vejamos, de uma forma sintética, alguns destes domínios.

Um primeiro domínio incide explicitamente sobre a noção de extensão universitária como modo privilegiado e exclusivo de pensar a cooperação. Sem pôr em causa a relevância dos saberes Universais e das Tecnologias a eles associados, a extensão universitária supõe que se encare o desenvolvimento como produto de uma distribuição mais alargada e ampla dos saberes e da aplicação instrumental das tecnologias. O modelo dominante

da cooperação apoia-se na noção de transferência – cognitiva e instrumental – que, sendo sedutora, porque preserva a Universidade da possibilidade de contaminação do seu exterior – supõe que transferência se dirige sempre de dentro para fora – o que não contribuiu necessariamente para protagonizar os desafios colocados pelas concepções cidadãs do desenvolvimento. As concepções cidadãs admitem e procuram mesmo promover dinâmicas oriundas do “exterior” e que desejavelmente interferem nas dinâmicas interiores à Universidade, tanto nos domínios da formação, como na investigação, que assim são reequacionadas numa definição interativa e cidadã da extensão universitária. Este contexto, acarreta, em particular, que se reconheça a presença do “exterior” no interior da Universidade, sendo que este “exterior” é protagonizado pelos estudantes externos e definida pelos processos pedagógicos que atendem aos seus saberes, às suas cognições situadas e memórias socioculturais.

Um segundo domínio põe em causa a própria concepção de cooperação associada a uma concepção de desenvolvimento, definida por oposição ao subdesenvolvimento, como superação de atrasos cognitivos e tecnológicos. Neste domínio, importa valorizar a perspectiva de que o desenvolvimento é, sobretudo, um processo de autodesenvolvimento que não é assegurado exclusivamente por injunções externas. Estas, só podem ser pertinentes, se valorizarem a possibilidade de poderem ser incorporadas em dinâmicas endógenas, em zonas de desenvolvimento proximal que produzem sempre conflitos e tensões necessárias à produção de mudanças recompositivas, alternativas às mudanças incrementativas. As mudanças recompositivas valorizam, sobretudo, a gestão sábia e coletiva dos conflitos, em lugar de procurarem a restituição da ordem e das harmonias perturbadas pela mudança.

Um terceiro domínio refere-se à importância de se pensar o desenvolvimento numa lógica em que, desejavelmente, a qualificação das pessoas e das tecnologias se deverá articular, ou mesmo subordinar, à densificação das relações sociais e, portanto, à qualificação dos coletivos sociais, recorrendo a um trabalho de mediação sociocognitiva e sociotécnica.

Um quarto e último domínio incide sobre o reconhecimento dos limites das intervenções planificadas do “exterior” e a importância de se implementar dispositivos participados, capazes de organizar “coerências desenvolvimentais”, estruturadas no exercício de uma sensatez inseridas em políticas de sentido, alternativas aos modelos voluntaristas que se legitimam na aceitação da importância dos “totalitarismos cognitivos”, mesmo daqueles que se preocupam em assegurar o acesso alargado aos saberes universais.

UNIVERSIDADE DO PORTO: COOPERAÇÃO PARA A NOTORIEDADE E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

No ano de 2014, a UP divulgou o documento *Cooperação: Documento de Orientação Estratégica*, elaborado por um grupo de trabalho do qual eu fazia parte.

Este documento não tinha um propósito normativo. Ele procurava apenas ajudar a fornecer um mínimo de consistência a um conjunto de ações já desenvolvidas neste domínio e que incidiam em três vertentes: cooperação interna, cooperação desenvolvida a nível da região e cooperação a nível internacional.

Estes níveis e domínios da cooperação incorporavam um conjunto de ações que não serão aqui objeto de reflexão. Quero, apenas, destacar que, nesta cooperação polifacetada, sobressaíam um conjunto de dimensões, incidindo sobre a procura de garantir a notoriedade internacional da UP e a sua posição nos *rankings* internacionais – dimensões competitivas –, promover a qualidade da UP pela sua pertença a consórcios internacionais de renome, encontrar fontes suplementares de financiamento através da oferta de serviços – dimensões económicas –, ganhar escala – dimensão competitiva –, desenvolver o País e assegurar o emprego – contribuição para o desenvolvimento do país –, e apoiar o desenvolvimento do Ensino Superior nos países em vias de desenvolvimento.

Perante a diversidade de domínios em que se pode admitir ser relevante o desenvolvimento da cooperação, bem como a heterogeneidade dos seus propósitos, pareceu útil, aos autores do documento, estabilizar alguns dos contornos do próprio conceito de cooperação, bem como distinguir algumas das suas modalidades.

Assim, depois de se assinalar que a cooperação constitui “um instrumento muito importante na atividade das organizações e também das universidades e centros de investigação”, o documento refere que a cooperação se tornou um valor estruturante do sistema de ação das universidades, congregando “uma multiplicidade de motivações, atitudes e valores diferentes e mesmo opostos: solidariedade e interesses; autonomia e dependências; equidade e iniquidades”.

Tendo em conta este contexto difuso e contraditório, o documento propõe o estabelecimento de duas modalidades de definir as relações da UP com o seu exterior: a cooperação e a competitividade. Admite-se também a possibilidade de estas duas modalidades coexistirem na mesma instituição.

Se forem equacionadas nas suas implicações, no domínio da internacionalização, estas duas modalidades configuram duas lógicas distintas: a internacionalização para a competitividade e a cooperação para o desenvolvimento.

É inegável a importância simbólica que o documento atribui à possibilidade de se poder desenvolver um pensamento estratégico para a cooperação para o desenvolvimento, para a cooperação solidária e ancorada na missão social da Universidade, num contexto em que, internamente, tanto no contexto nacional como internacional, predominam quase em exclusivo as formas de cooperação competitiva e as dinâmicas de internacionalização que se julga poderem assegurar ganhos em termos de excelência. Esta pode ser garantida pela simples presença nas redes de excelência sem que, necessariamente, daí se exijam ganhos substantivos.

Este último aspeto é assinalado pelos autores do relatório, que sustentam que, no contexto da forte competição das últimas décadas entre IES, “a cooperação vem associada ao mecanismo que coloca várias instituições na procura simultânea dos mesmos interesses: prestígio, influência, fundos ou a própria sobrevivência”. E mais referem que: “Sendo legítimos e necessários os dois mecanismos de relacionamento da Universidade com o seu meio externo (cooperação e competição) já seria inadmissível confundi-los”.

Apesar de admirarem que a cooperação é um sistema de ação coletiva, cuja finalidade consiste na efetivação do direito ao acesso e ao desenvolvimento do “capital intelectual” da humanidade, os autores propõem duas vias distintas para se pensar a internacionalização. Uma é a internacionalização necessária para se atingirem os elevados níveis de qualidade, de forma a posicionar a UP entre as primeiras a nível mundial; outra é a internacionalização inscrita na cooperação universitária para o desenvolvimento dos povos, das comunidades e das instituições: a chamada “*University Development Cooperation*”. Se no primeiro tipo de internacionalização se privilegia uma cooperação ao nível da investigação de alto nível, já a segunda apresenta um perfil mais formativo e de transferência de conhecimento. Como concilia a UP dois tipos de internacionalização? Uma coisa parece certa: a UP tem de racionalizar e definir a sua estratégia de internacionalização de forma crítica, coerente e sistemática para que as suas relações com o exterior sejam consistentes com o seu projeto institucional.

Não cabe no âmbito desta reflexão fazer uma descrição em pormenor das ações desenvolvidas no âmbito da internacionalização para a notoriedade. Importava apenas sinalizar as dificuldades de elas se integrarem

numa estratégia definida neste domínio, dada a sua dispersão resultante em parte de elas se desenvolveram numa lógica de aproveitamento das oportunidades. Por outro lado, o contexto que hoje se vive nas universidades facilita a institucionalização de uma espécie de cultura do curto prazo, fomentadora, como já fui notando, do desenvolvimento da cultura do corupio, com laivos de lógicas predatórias, resultantes em parte do aumento da concorrencialidade externa e interna nas Instituições do Superior e nas relações que elas estabelecem com instituições congêneres. Os autores do documento reconhecem que:

A partilha de experiências e de práticas e a genuína vontade de cooperação que animaram as parcerias entre as instituições de ensino superior durante as décadas mais recentes têm vindo, assim, a ser substituídas por formas mais “pragmáticas” de entender a cooperação, as quais têm vindo a condicionar a cooperação com IES que não se inscrevem neste perfil.

Desta forma, a afirmação da reputação das universidades, a que os rankings vieram emprestar maior relevância, é um objetivo cada vez mais essencial na estratégia das IES.

Em consequência, a seleção de instituições parceiras, a nível nacional e internacional, é determinada, não apenas pela vontade em fomentar as formas de colaboração, mas também pela necessidade de aumentar a competitividade e ganhar prestígio. Por isso,

mais do que apresentar evidências da qualidade das suas realizações, as universidades e os seus centros de investigação são cada vez mais chamados a dar visibilidade à sua participação em redes, ligas, consórcios e plataformas, que, pela notoriedade internacional reconhecida, são o seu melhor “cartão de visita” (“Diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és”) junto dos *stakeholders* e das outras instituições universitárias.

Estamos, pois, em Portugal a hipervalorizar a concorrência, quer nacional quer internacionalmente, em detrimento de formas de associação e de cooperação que, valorizando as competências e capacidades de cada universidade, aumentem as possibilidades de sucesso e de pertinência dos projetos protagonizados.

Embora reconheça os efeitos devastadores dos excessos da concorrencialidade interna e externa, o documento não propõe medidas, possibilitando garantir ganhos institucionais, admitido implicitamente a inevitabilidade desta situação, e/ou que esta possibilidade supõe uma profunda renovação institucional, capaz de promover a densificação das relações entre estruturas de investigação e a Universidade, e que possibilitem que as políticas de investigação se recentrem nas estruturas institucionais que as protagonizam.

De uma forma mais ou menos ambígua, o documento dá uma atenção particular à cooperação para o desenvolvimento, reconhecendo, simbolicamente, a possibilidade de ela poder ser objeto de uma reflexão que não a subordine às lógicas da cooperação para a notoriedade.

Importava delinear, no entanto, alguns dos contornos destas ambiguidades.

A primeira ambiguidade resulta do facto de a cooperação para o desenvolvimento ter um âmbito restrito, não envolvendo explicitamente o campo da investigação que, como sabemos, constitui um domínio a quem se atribui uma particular notoriedade no domínio das atividades universitárias. A cooperação para o desenvolvimento é, por isso, subalternizada no espaço das notoriedades Universitárias. Neste domínio, o documento apenas refere a relevância de promover “a construção de uma comunidade científica de língua portuguesa (que) deverá contribuir para um novo quadro de pensamento crítico universal aberto ao multilinguismo e ao multiculturalismo que ele veicula”.

Por outro lado, na cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente no campo da formação, privilegia-se as relações entre Universidades como dimensão quase exclusiva que tem em conta “não apenas o forte investimento que estes países estão a fazer na expansão dos seus sistemas de ensino superior e a colaboração que estão a pedir no apoio a este esforço, mas também a importância crescente da língua portuguesa”. A ausência de referenciais estruturantes para esta cooperação supõe que ela se desenvolva no aprofundamento do que poderemos designar ações tradicionais, a saber: formação de estudantes de pós-graduação, nomeadamente de estudantes de doutoramento, a promoção de estágios pós-doutorais e, eventualmente, a realização de serviços de auditoria e consultadoria. Ou seja, tudo modalidades em que se privilegia a cooperação dirigida para a qualificação académica dos indivíduos, em detrimento de formas mais institucionalizadas, visando o desenvolvimento de formações conjuntas, capazes de facilitar a autonomização das instituições no desenvolvimento dos seus próprios cursos.

A ambiguidade a que me queria referir diz respeito aos pressupostos explicitados para fundamentar a importância política da cooperação para o desenvolvimento. O documento refere que ela abre um espaço importante para a cooperação universitária com os países em desenvolvimento e, em particular, com os países de língua portuguesa. Do mesmo modo, justificam uma relevância crescente os esforços de aproximação a outros povos e regiões no quadro da afirmação da UP no contexto internacional. Falo em concreto das relações com:

- i) a América Latina, em que a proximidade linguística, a participação de Portugal na Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo e o peso que o Brasil (país com o qual mantemos excelentes relações de cooperação no Ensino Superior e na Ciência) tem como potência regional podem desempenhar um papel da maior relevância;
- ii) África, em que o relacionamento privilegiado que o nosso país tem com os PALOP pode servir, e tem servido, de plataforma de relacionamento com a Europa, com os restantes países africanos e entre estes e a Europa – particular atenção deve ser conferida aos países da bacia do Mediterrâneo, os quais têm vindo a ocupar uma importância cada vez maior na agenda da União Europeia, que tem canalizado muitos recursos financeiros para intensificar a cooperação com esta região;
- iii) Ásia, onde as relações com Macau e Goa podem ter um papel da maior relevância na aproximação às IES na China, na Índia e em outros países da região;
- iv) Pacífico, onde o relacionamento com Timor-Leste tem permitido abrir a cooperação a outros estados da região, com os quais não temos uma tradição de cooperação universitária.

Em todas estas regiões, Portugal pode e deve fazer uso da sua posição como estado-membro de uma das regiões mais desenvolvidas do mundo, atuando como uma plataforma de ligação entre a Europa e as regiões com as quais tem uma maior tradição de cooperação e de um melhor conhecimento sobre as realidades. Desta forma, poderá transformar a sua condição de país “periférico” e pouco influente na condição de um país que aumenta a sua influência na Europa e nos países terceiros, atuando como um *pivot* privilegiado no desenvolvimento da cooperação.

O documento reconhece que a

cooperação com os países africanos de língua portuguesa, Macau, Timor, algumas universidades brasileiras e de países emergentes deve ser considerada como um serviço. (...) em grande medida, a cooperação da Universidade do Porto para o desenvolvimento representa um serviço nacional prestado à língua portuguesa e à diversidade cultural por ela estimulada.

O reconhecimento da importância do estatuto de país semiperiférico da formação social portuguesa constitui uma vantagem acrescida para o aprofundamento da cooperação para o desenvolvimento, sendo que tendencialmente este estatuto traz vantagens para UP, na medida em que lhe proporciona ganhos de notoriedade, ou seja, ganhos em termos de competitividade. A noção de proveito, tanto simbólico como material, parece, assim, ser mais relevante do que as dinâmicas de reciprocidade que podem ser proporcionadas pela posição semiperiférica formação social portuguesa.

A quarta e última ambivalência decorre do facto de a cooperação para o desenvolvimento se pensar, fundamentalmente, ao nível da cooperação entre instituições universitárias e, subsidiariamente, com o mundo industrial, o que não contribuiu para que o âmbito desta cooperação incluisse preocupações relacionadas com os problemas sociais dos contextos mais próximos da UP. Neste domínio, as referências são vagas, reportam-se fundamentalmente ao desenvolvimento de ações de formação contínua e, eventualmente, de serviços de auditoria e acompanhamento. Raramente se refere o papel que poderia desempenhar a UP na criação de uma opinião pública qualificada ou no desenvolvimento de agendas de investigação que, por se debruçarem sobre estes problemas, não podem abdicar de promoverem modalidades de investigação mais participativas e mais permeáveis às narrativas “exteriores” ao mundo científico.

LINHAS ESTRUTURANTES AO DESENVOLVIMENTO DE UMA COOPERAÇÃO CIDADÃ

Atendendo à ambivalência da noção de cooperação para o desenvolvimento, patente na análise que fiz do documento *Cooperação: Documento de Orientação Estratégica*, e embora reconheça a importância simbólica deste documento, que realça a necessidade de pensar autonomamente outras formas de cooperação que não se encontrem subordinadas às dinâmicas da concorrência e do mercado, vou associar à noção de cooperação a noção de cooperação cidadã. A cooperação cidadã possibilita, com efeito, realçar a importância da participação e da democracia nos processos de desenvolvimento, bem como nos permite ampliar o âmbito da cooperação a uma heterogeneidade de dinâmicas e instituições, cuja relevância se define por relação aos problemas sociais e não pela similitude das suas qualidades ao mundo universitário.

Sem a preocupação da exaustividade, vou procurar delinear alguns dos domínios em que se pode exercitar e aprofundar as valências cidadãs da cooperação.

A referência mais ou menos pormenorizada a estes domínios não implica o abandono das preocupações relacionadas com o processo de descapitalização das Universidades que, como sabemos, é particularmente exigente no que diz respeito à procura de receitas próprias e ao envolvimento em mercados altamente competitivos. Em minha opinião, não devemos transformar a necessidade em virtude e reconhecer os limites destas

perspetivas, nomeadamente no que diz respeito às suas potencialidades em assegurarem e esgotarem as missões sociais da Universidade como Universidade Pública e cidadã.

Importa ainda referir que a cooperação cidadã não se confina ao domínio estrito da terceira missão, ou da prestação de serviços, mas desejavelmente deverá envolver o campo da formação e da investigação.

Assim, no campo da formação, a cooperação cidadã exercita-se dando uma atenção particular ao alargamento das condições de acesso dos estudantes internacionais oriundos dos chamados países em desenvolvimento, bem como aos estudantes socialmente desfavorecidos, reconhecendo que, neste domínio, os ganhos não se exprimem em termos de receitas próprias, mas são ganhos de cidadania. O alargamento das possibilidades de acesso, sendo condição, não assegura as condições de sucesso dos processos de democratização. Para além dos apoios materiais, as condições de sucesso envolvem uma dimensão pedagógica particularmente atenta à valorização acrescida dos saberes e das relações com o saber destes estudantes. Neste domínio, o propósito não é apenas o de facilitar o acesso aos saberes universais, mas o de cuidar para que este acesso não conduza à desqualificação dos saberes contextualizados, mas seja antes capaz de estabelecer relações dialógicas com eles, em dinâmicas que não podem conduzir ao silenciamento das experiências contextualizadas. Finalmente, como já assinei, a cooperação cidadã não só admite, como propõe, que se promova a cooperação interuniversitária com os chamados países em vias de desenvolvimento, mas realça que esta cooperação não deve eternizar dinâmicas de dependência, mas contribuir para que as Universidades parceiras se possam, a curto ou médio prazo, autonomizar no desenvolvimento de programas de formação de qualidade reconhecida e certificada.

A desejável democratização do acesso à Universidade é, assim, articulada a preocupações relacionadas com a promoção de uma democracia cognitiva atenta à heterogeneidade dos saberes que habitam o mundo. Compreende-se, assim, que, neste domínio, a cooperação supõe sempre uma relação bilateral. Ela não beneficia apenas os países destinatários, mas contribui também para que as universidades “promotoras” possam experimentar e desenvolver dispositivos pedagógicos pertinentes para a gestão das heterogeneidades que as habitam, no reconhecimento de que estas heterogeneidades não resultam apenas do aumento da importância dos estudantes internacionais.

Importa salientar que esta permeabilização da Universidade às injunções dos grupos socioculturais a quem se não reconhece a legitimidade de

as ditar não limita o exercício da sua autonomia e da liberdade de ensinar. Esta autonomia é, neste contexto, uma autonomia heterodeterminada pela diversificação das determinantes a ter em conta, sendo que o seu exercício assegura também ganhos em termos do usufruto de uma liberdade académica socialmente responsável.

Interferindo no campo da formação (quer naquela que se desenvolve internamente quer na que se procura promover no exterior), a cooperação cidadã é especialmente exigente no que diz respeito às políticas de investigação. Admitindo que a principal tarefa da Universidade é a de criação de futuros que, como realçam Isabelle Stengers e Estelle Deleage (2014), não podem ser associados exclusivamente ao progresso e aos avanços dos conhecimentos, mas à incerteza radical, a investigação pode e deve contribuir para a gestão participativa destas incertezas. A investigação não se pode estruturar apenas no respeito pelas regras da ciência rápida (*fast science*), mas é desejável que mantenha um vínculo com as ciências lentas (*slow science*), estabelecendo equilíbrios que importa preservar para assegurar a coexistência de cada uma delas. Ou seja, as determinantes resultantes da instalação da cultura da azáfama no campo da investigação, inscrita no processo da procura de notoriedades e de fontes de financiamento, deverão desejavelmente coexistir com agendas de investigação preocupadas com problemas sociais relevantes e reconhecidos e cuja maturação supõe uma outra relação com o tempo, sob pena de os conhecimentos produzidos serem estruturalmente desequilibrados e conduzirem à destruição sistemática dos tecidos sociais, capazes de assegurarem a confiabilidade científica, tanto interna como externa.

Para além de apelar ao desenvolvimento de uma outra relação com o tempo, não valorizando exclusivamente o curto prazo, a investigação cidadã associada à cooperação cidadã, considera os processos de investigação participados e partilhados com os “leigos”, reconhecendo que estes processos não contribuem apenas para a valorização social da ciência, mas apoiam-se e desenvolvem-se em dispositivos particularmente relevantes na definição e renovação dos problemas científicos.

Podendo coexistir com outros modos de pensar a investigação, nomeadamente aqueles que se organizam no respeito das fronteiras disciplinares, a investigação cidadã privilegia a pluridisciplinaridade ou mesmo a indisciplinaridade, na medida em que ela se ocupa de temáticas socialmente relevantes, num processo de ecologização dos conhecimentos, para desenvolver uma ecologia das conexões parciais. Esta ecologia supõe o exercício das capacidades de aprender com os outros, mesmo com aqueles que não habitam o campo da ciência, bem como a promoção de dinâmicas

capazes de explorar os impactos do saber dos outros na problematização do próprio terreno da investigação. Esta postura científica é a da procura de respostas socialmente relevantes e não a de encontrar respostas a perguntas constrangidas e confinadas ao campo científico.

Este processo de ecologização das conexões parciais apoia-se ainda na redução das distâncias entre os processos de produção de saberes e a sua aplicação, reconhecendo que esta última não é apenas instrumental, nem cognitiva, preservando a pureza dos saberes produzidos, mas uma aplicação baseada na ingerência mútua, em que os saberes se produzem na sua aplicação em dinâmicas que se aproximam da investigação-ação ou dos fóruns híbridos implementados pelos processos de investigação.

Do ponto de vista da organização institucional, a cooperação cidadã valoriza, sobretudo, as organizações em rede. A ênfase atribuída à organização reticular da cooperação cidadã não deriva do facto de ela, eventualmente, poder assegurar vantagens competitivas. O que está aqui em causa são as vantagens cooperativas, resultantes da atribuição de uma equivalência aos nós da rede e de se respeitar a sua organização democrática e o desenvolvimento de relações trans-hierárquicas.

O principal desafio desta organização reticular é o da promoção de uma comunicação multidirecionada e multifacetada, no sentido em que ela atua em várias direções, incorpora várias definições dos problemas e é capaz de incluir vários objetivos por vezes contraditórios. A rede é um dispositivo de mediação, um dispositivo de negociação democrática, um dispositivo ocupado com a produção do novo, que supera a soma dos existentes. Não é uma forma dissimulada de exercício dos poderes estabelecidos. Ela supõe mesmo a suspensão do exercício desses poderes, desenvolvendo dinâmicas que, mais do que a eficácia, se ocupam da preservação da autenticidade. A rede não pode ser confundida com as estruturas planas, mas comporta sempre padrões estruturantes, reguladores e mediadores tanto das relações intersubjetivas produzidas pelas instituições que constituem os nós da rede como das interobjetivas geradas pelas conexões da rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alberto Amaral e António Nóvoa, dois dos mais importantes pensadores portugueses sobre a Universidade, em momentos e em eventos distintos, produziram importantes considerações sobre o presente e os futuros desejáveis da Universidade.

No agradecimento do título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Alberto Amaral, em 26 de junho de 2023, refere que, infelizmente, tal como com a Amazônia, também a Universidade terá de ser protegida

desses movimentos que a querem tornar num instrumento da sociedade capitalista, mera ferramenta para treinar a mão-de-obra necessária para as empresas, reduzida de instituição social a uma organização prestadora de serviços. O modelo neoliberal de universidade, que surgiu em muitos países desenvolvidos, deslocou o foco do ensino superior de uma educação liberal, acessível a todos, de banda larga, sem a urgência do tempo, no sentido de um maior foco vocacional, preocupado com a comercialização e mercantilização do ensino e da investigação em favor da indústria e das empresas. Neste sentido, a retórica da universidade, que até recentemente era baseada na qualidade científica e na liberdade académica, está a ser substituída pela da gestão e da eficiência, enquanto a universidade sofre pressões crescentes para adotar metodologias de gestão importadas das empresas. O resultado é a diminuição da liberdade académica e a redução do espírito crítico.

A universidade pública, enquanto instituição, como espaço público do exercício de um pensamento crítico de qualidade e estruturado pela procura de uma lucidez necessária ao aprofundamento da democracia e da igualdade social, a Universidade como espaço que interna e externamente se organiza em função destas determinantes dilui-se na prestação de serviços que se julga serem capazes de assegurar ganhos económicos acrescidos. As relações que estruturam internamente a Universidade e as que definem as suas relações com o exterior tendem hoje a ser definidas no interior de lógicas de consumo que só muito remotamente se assemelham às relações de cidadania.

Por sua vez, António Nóvoa na “Oração de Sapiência” proferida nas comemorações da UP, em 22 de março de 2023, depois de constatar a longevidade das Universidades, afirma que “é no tempo longo que vivem as universidades, na lentidão do tempo, e não na imediatez da vida, não no tempo rápido das contas e das contabilidades, de uma prestação de contas fechada no presente, ignorante do passado e do futuro”. Ao passar em revista os desafios colocados às Universidade no ensino e na transferência de conhecimentos, António Nóvoa relembra que

os estudantes são a alma da universidade e, por isso, é tão importante a sua presença, a sua participação, a sua inscrição no dia-a-dia da Universidade. [E afirma que] frequentemente, [eles] são objeto dos nossos apelos paternalistas à participação e até dos nossos louvores à cidadania. Mas depois, em nome da eficácia, é fraco o papel que lhes concedemos nos processos de decisão, como se fossem um empecilho à “boa governação”. Como se houvesse participação sem capacidade de decisão. Como se houvesse liberdade sem o exercício da liberdade.

Ou seja, apesar de, retoricamente, se atribuir um importante papel aos estudantes como foco da relação pedagógica, a verdade é que a sua interferência e envolvimento democrático, na construção desta relação e na vida social da universidade, é relativamente residual e supérflua. A organização da Universidade como organização de prestação de serviços assim o exige: eles são consumidores de saberes e o seu envolvimento em tarefas de investigação não é desejável nem produtivo.

Ainda, segundo António Nóvoa (2023), na mesma "Oração de Sapiência", o papel da Universidade na produção de inovações precisa de tempo, já que "a inovação verdadeiramente radical precisa de um trabalho paciente, continuado, de longo prazo...". Mas necessita também que a Universidade não se dilua em processos de uniformização dos critérios de utilidade, uma vez que "para sermos "úteis, temos de ser complementares, e não iguais; (...) Se não compreendermos esta diferença, radical, estaremos a comprometer a universidade como um "ambiente único", onde é possível trabalhar num outro tempo e com outra lógica". O autor termina com o apelo de que "juntos, devíamos exigir (...), a concretização da autonomia das universidades, não para se fecharem em corporativismos e inércias, mas para se projetarem com liberdade no espaço público, para assim se transformarem e serem transformadoras".

Para preservar a Universidade como instituição pública, ambos os autores recomendam profundas transformações nas atuais Universidades.

Alberto Amaral refere que "nos dias de hoje as universidades são confrontadas com duas alternativas estratégicas: ou reafirmar o ensino superior como um bem público ou submeter o ensino superior à disciplina dos mercados e aos métodos e valores das empresas, redefinindo a educação como um bem privado competitivo."

António Nóvoa, por sua vez, enfatiza a importância de realinhar as temporalidades das Universidades com o tempo longo, com o tempo da sensatez, com o tempo da lentidão, da contemplação e com o tempo do pensamento. A possibilidade de uma deambulação temporal contrasta com o tempo das urgências, das tarefas a cumprir e com o tempo do encontro, que se opõe ao tempo do encontro, necessário para que as instituições democráticas possam cuidar da democracia tanto "interna" como "externa".

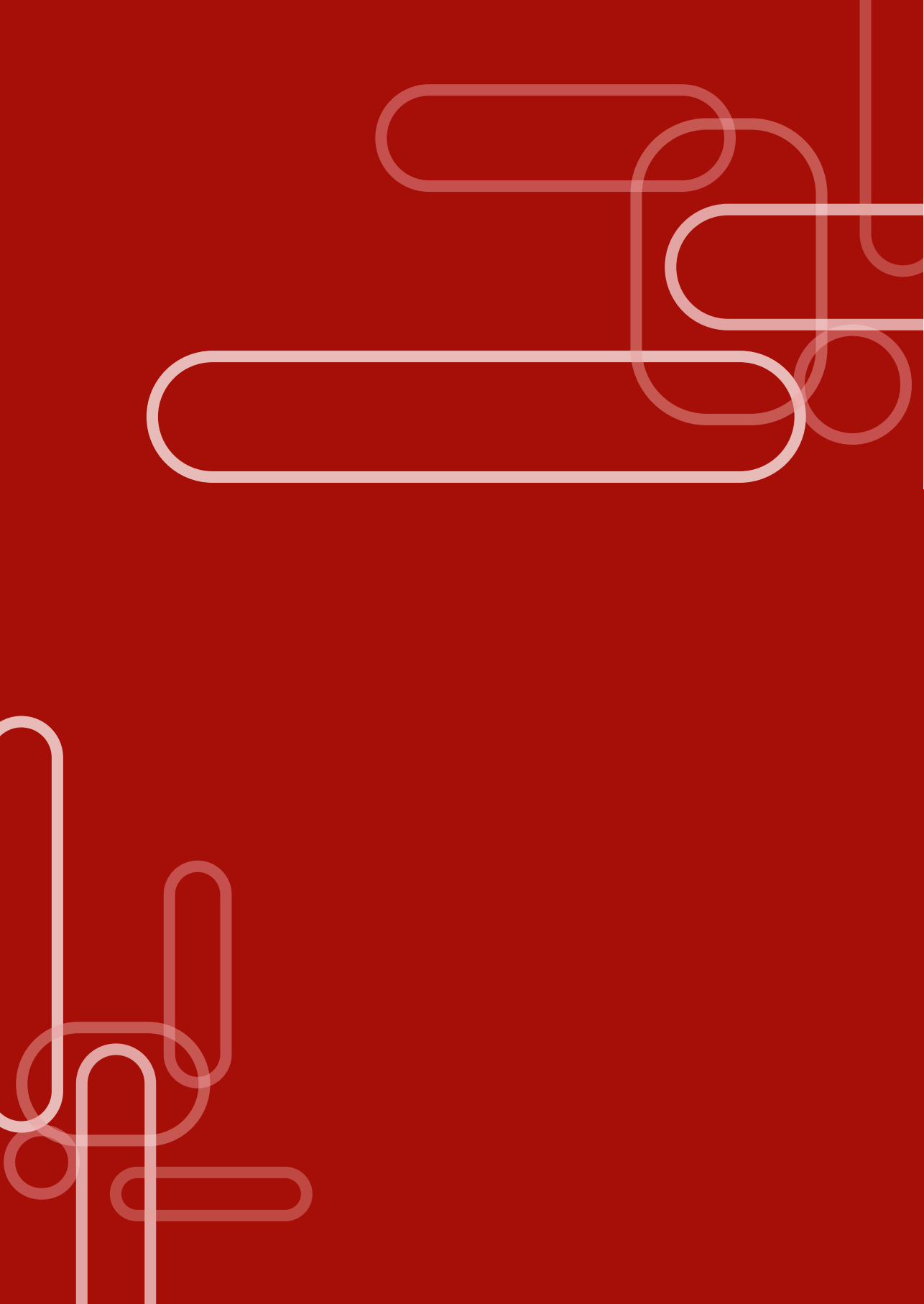
As políticas de cooperação, nomeadamente as políticas a desenvolver no âmbito da cooperação cidadã, que foram objeto da minha reflexão, integram e protagonizam estes desafios.

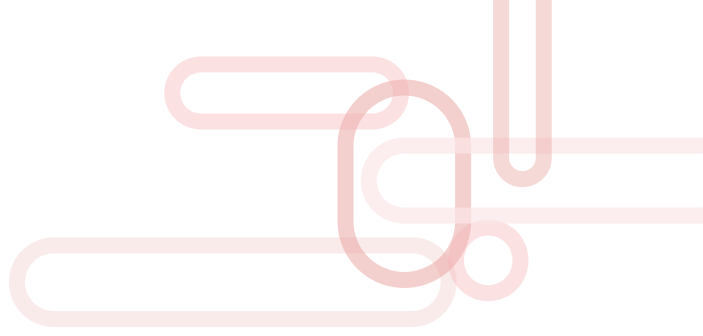
Por um lado, as políticas de cooperação cidadã parecem ser incompatíveis com a noção de bem privado competitivo para acentuarem a

relevância do bem público, do bem comum a construir, democraticamente, em espaços públicos, praticando a argumentação sustentada e qualificada. Por outro lado, estas políticas, que são fundamentalmente políticas de sentido e políticas consentidas, podem contribuir para a diluição das compartimentações organizacionais, para a diluição da pulverização da universidade em micro-organizações que só muito remotamente se referenciam ao trabalho cognitivo, mas são antes justificadas por argumentos de eficácia e competitividade. As políticas da cooperação cidadã tendem, por isso, a reafirmar a pertinência das mediações organizacionais, ocupadas com as questões da democracia. Finalmente, a cooperação cidadã, como qualquer atividade sociocognitiva, promove políticas de tempo compatíveis com as dinâmicas do pensamento crítico que encontra nas Universidades uma das suas sedes privilegiadas.

The image features a solid red background. On the right side, there is a vertical white stripe. Overlapping the red background and the white stripe are several white, rounded, geometric shapes. These shapes include horizontal bars with rounded ends, vertical bars with rounded ends, and various overlapping loops and curves, creating a complex, abstract pattern. The shapes are rendered in a clean, minimalist style.

REFLEXÕES FINAIS:
digressões em torno de uma
epistemologia disruptiva





A escolha da designação de disrupção para título deste último capítulo, no qual procuro identificar os contornos de uma reflexão epistemológica, apoia-se num conjunto de argumentos provenientes de domínios nem sempre mobilizáveis para a reflexão científica.

Como sabemos, o termo disruptivo é normalmente empregue para designar os fenómenos ou acontecimentos inesperados, tendo em conta o curso normal dos processos estabelecidos, e que geram descontinuidades mais ou menos consistentes. Ele tende, por isso, a ser associado a lógicas não desejáveis e entendido como responsável pela produção de desordens que não prenunciam necessariamente novas ordens mais consistentes e complexas. Para exprimir estes processos disruptivos, eles são, por vezes, associados à noção de indisciplina e desordem, a processos indesejáveis e inadequados.

Em certos domínios específicos, o termo disrupção parece, no entanto, estar ligado a uma conotação mais positiva e sedutora.

Assim, no campo da eletricidade, a disrupção designa um processo ou um acontecimento que causa o restabelecimento súbito de uma corrente elétrica, provocando faíscas e gastando a energia que já estava acumulada, ou seja, a disrupção pode induzir transformações desejáveis num sistema que se encontrava bloqueado, não acarretando dispêndios de energia. Também na hidráulica se admite que a disrupção se refere a acontecimentos que provocam uma alteração na proximidade do lugar que obstrui o escoamento de fluidos.

Igualmente na atual retórica empresarial, no atual mundo empresarial, as tecnologias disruptivas são simbolicamente valorizadas, devido à sua capacidade de provocar mudanças, bastantes distintas de inovações incrementais. Estas últimas, com efeito, referenciam-nos alterações de superfície, decorrentes, geralmente, da introdução de elementos novos numa estrutura já existente, mantendo essa estrutura intacta; as inovações incrementais acrescentam, portanto, mas não transformam. Já as tecnologias e inovações disruptivas supõem a criação de uma nova estrutura desafiadora dos

antigos padrões conhecidos e enraizados em hábitos culturais relativamente estabilizados. Por vezes, estas tecnologias suportam-se no desenvolvimento de modelos coletivos de produção de conhecimentos e de tecnologias.

IRRUPÇÕES E DISRUPÇÕES NO CAMPO CIENTÍFICO

O campo da ciência e da investigação é, em geral, representado como um espaço harmonioso e colaborativo, habitado por seres exclusivamente preocupados com a procura da verdade. Ele admite, contudo, definições positivas da disrupção.

Considera-se mesmo que a disrupção e a rutura são condições imprescindíveis à produção científica. Ou seja, só há ciência quando se assegura uma rutura prévia com o senso comum. Sem esta rutura não é possível conceber dispositivos metodológicos e instrumentos que assegurem a objetividade.

Sem pôr em causa este modelo canónico, Thomas Kuhn (1962/2021) propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento da Ciência, enfatizando o papel das rupturas e disrupções paradigmáticas. Não pretendendo aqui avançar na análise do modelo proposto, queria realçar, no entanto, que tais rupturas se produzem, fundamentalmente, no interior do campo científico: um paradigma para ser aceite deverá incorporar as respostas científicas construídas pelos paradigmas anteriores, enquanto permite dar respostas a enigmas não resolvidos por estes paradigmas. Esta descrição incorpora, assim, numa mesma narrativa, as mudanças incrementais e as mudanças disruptivas, sendo que uma serve de condição à outra.

Na minha abordagem, o campo de utilização da noção de disrupção é mais amplo do que aquele que nos é proposto por Kuhn. Com efeito, a disrupção que vou privilegiar refere-se principalmente às disrupções de interface, embora estas possam envolver-se e envolver as disrupções internas. Vou referir-me, em particular, às interfaces entre a Ciência e outras formas de cognição socialmente disponíveis; e às interfaces entre ciência e os dispositivos desenvolvidos para assegurar a sua difusão alargada e, deste modo, configurar os seus destinos sociais.

Na contracapa do livro *As Políticas da Razão*, Stengers (2000) admite que a “razão tem políticas próprias. Não as que opõem ou unem os homens entre si, mas as que lhe dão capacidade de organizar o discurso ordenado e coerente dos acontecimentos furtivos e irreduzíveis, tentando enganar a autoridade dos outros saberes antagonistas”. Apesar de, nesta citação,

.....

a autora acentuar a dimensão estratégica dos saberes configuradora das políticas da razão, a verdade é que, ao longo desta sua obra, ela ocupa-se mais da explicitação das condições de promoção de formas de vinculação entre saberes heterogêneos e, aparentemente, irreduzíveis entre si, estimulando dinâmicas comunicacionais, capazes de assegurar acréscimos de explicitação e de cooperação cognitiva, admitindo que estes constituem os fundamentos da cidadania e da democracia cognitiva.

A esta possibilidade estão associadas algumas condições básicas.

A primeira é a de que na estruturação destes espaços cognitivos não se proceda a uma hierarquização estável dos saberes, em função da sua solidez cognitiva ou da consistência epistemológicas dos dispositivos responsáveis pela sua produção. A distinção, que se tende a estabelecer entre os discursos dos factos e os discursos das opiniões, distinção fundadora da ciência moderna, é responsável pela desclassificação dos discursos das opiniões e desqualificação dos espaços cognitivos onde eles se produzem. Esta distinção, que parecia relativamente estabilizada no campo das ciências experimentais, no pressuposto de que acréscimos na produção de conhecimento assegurariam acréscimos correspondentes na redução das incertezas, parece hoje ser problemática. Reconhece-se que estes acréscimos de conhecimentos são também responsáveis pela produção de incertezas, da mesma forma que a investigação de ponta evidenciou a relevância de outros saberes, nomeadamente a dos saberes expressivos.

Estas tendências surgem também num contexto em que a chamada "neutralidade" da ciência é problematizada pelo reforço da sua ligação com o poder, nomeadamente, com o poder político, exercido através das políticas de financiamento da ciência e com o poder empresarial, através da transformação regular dos saberes científicos em tecnologias. Por outro lado, tem-se assistido a uma multiplicação de situações que não são facilmente dizíveis a partir do laboratório, já que, como salienta Stengers (2000, p. 182), "integram um número mal definido de variáveis interligadas, (razão pela qual se admite que) os saberes científicos são parciais, hesitantes, incapazes de tornar possível a economia do risco da decisão".

O "Parlamento das Coisas" que se suponha ser exclusivamente habitado por Cientistas, como representantes das coisas e dos factos, deixou de ser considerado como um espaço de troca de subjetividades, indispensável ao acesso à objetividade. Ele está também envolvido em processos de heterogénese, em processos de produção de heterogeneidades que procuram evitar a segmentação do parlamento, criando diferentes guetos distintos e internamente homogêneos, criando a ilusão de que se poderia

.....

gerir a heterogeneidade, através da sua integração em espaços internamente homogêneos, mas diferenciados entre si. Em lugar de lidar com a irreduzibilidade dos saberes, colhendo benefícios dessa irreduzibilidade, o “Parlamento das Coisas” procurou evitá-la, recorrendo à criação e delimitação de uma multiplicidade de especialidades científicas, cada vez mais especializadas. Ou seja, a gestão dos riscos da interpelação e do trabalho intersticial diluiu-se perante as potencialidades estabilizadoras atribuídas ao trabalho de repartição e de delimitação de fronteiras. Este não foi, no entanto, o único modelo adotado para lidar com as heterogeneidades e turbulências. Assistiu-se também ao aparecimento de modalidades de gerir as heterogeneidades que apostam no aprofundamento da democracia, nomeadamente da democracia técnica e cognitiva.

Neste domínio, ainda, como refere Stengers (2000), as alternativas constroem-se desenvolvendo vinculações que não visam criar

a posição a partir da qual poderemos julgar (a nossa crença na verdade objetiva, mas a de inventar os meios para a civilizar, de torná-la capaz de coexistir com aquilo que não é sem considerar abertamente ou em segredo, que tem – ou teria por direito, se não se autolimitasse – o poder de reduzir o heterogêneo ao homogêneo. (p. 189)

MUDANÇAS NA E DA CIÊNCIA

As alternativas apontadas atrás não implicam uma transformação profunda da Ciência, a invenção de uma nova Ciência, mas contribuem para o reconhecimento de que a Ciência é diferente daquilo que ela julga ser.

Ora, se, no domínio das chamadas Ciências duras e normalizadas foi possível, em determinados contextos, estabilizar a distinção entre factos e opiniões, entre objetividade e subjetividade, já no domínio das Ciências da Educação e das CSH, esta distinção nunca foi consumada, recorrendo exclusivamente aos dispositivos metodológicos mais ou menos sofisticados.

Na realidade, o procedimento teórico-experimental nunca constituiu o modelo indiscutível da investigação neste domínio. As tentativas de o definir como tal foram sempre votadas ao fracasso e o seu desenvolvimento saldou-se por um empobrecimento cognitivo e por um afastamento da investigação científica dos contextos da ação educativa. Foi assim, quando, nos anos 1950 e 1960, o desenvolvimento da pedagogia experimental foi acompanhado pela criação de irrelevâncias cognitivas e de insignificâncias praxeológicas. A atual tentativa de reeditar este modelo, adotando

formas mais sofisticadas do procedimento teórico-experimental, parece produzir efeitos idênticos.

Como já sugeri, as dificuldades encontradas para estabilizar a distinção entre factos e opiniões não são apenas de natureza metodológica; elas derivam também e principalmente da complexidade ontológica do educativo.

Na realidade, o reconhecimento do carácter eminentemente complexo do educativo implica a aceitação de que ele pertence à cidade das pessoas humanas e não ao reino das coisas. A sua complexidade está relacionada com a sua plurirreferencialidade – que não se compagina com descrições recorrendo à narrativa das variáveis e das relações entre elas. Esta complexidade inibe também que o seu conhecimento, mais ou menos detalhado, decorra da agregação dos conhecimentos produzidos sobre cada uma das dimensões que constituem o objeto de estudo privilegiado pelas diferentes disciplinas.

Esta complexidade supõe, ainda, uma configuração do educativo que admite que ele se produz na troca de opiniões. Esta troca não pode ser inibida por via da atribuição de uma superioridade cognitiva absoluta às narrativas com pretensão à verdade. Estas últimas também são escrutinadas no espaço onde se desenrola o debate argumentado e democrático.

O educativo não é, por isso, um campo cognitivamente disponível a aceitar pacificamente e exclusivamente a pertinência das perguntas que lhe são dirigidas pelas abordagens científicas, nomeadamente aquelas que são oriundas do laboratório, enquanto espaço simbólico do exercício da investigação das ciências teórico-experimentais.

Enquanto produção narrativa, o educativo resiste à delimitação entre os discursos sábios e os discursos profanos, do mesmo modo que, como aludi, resiste às demarcações oriundas das várias ordens disciplinares; resiste, ainda, à separação entre o educativo e o não educativo, em que o primeiro se poderia considerar como o texto pronto a ser estudado e o segundo o contexto, mais ou menos estável, no qual se pode inserir este texto.

O segundo desafio, decorrente deste modo de existência do educativo, resulta do facto de o educativo incorporar no seu modo de existência uma interrogação sobre as perguntas que lhe são dirigidas, sobre as motivações implícitas a este modo de interrogação, bem como sobre as respostas, mesmo que provisórias. Ou seja, o educativo transforma-se através destas interrogações, deixando de ser um campo disponível para a investigação para passar a ser um processo que interroga as interrogações que lhe são dirigidas e constrói novas interrogações.

O terceiro e último desafio decorre do facto de os discursos científicos que participam na estruturação do campo terem de debater a sua legitimidade com outras ordens cognitivas e legitimidades, razão pela qual a sua legitimidade e o reconhecimento do seu estatuto cognitivo não dependem exclusivamente da sua vinculação ao campo científico.

Se admitirmos, tal como nos é sugerido por Callon (2001), que a trajetória que vai desde a produção de enunciados científicos até à realização do seu valor social e cognitivo supõe um intenso trabalho de tradução que, analiticamente, se situa em pelo menos três níveis, teremos também de reconhecer que estes níveis não se sucedem no tempo. No caso da educação, eles são concomitantes e interativos, o que exige a atribuição de uma relevância analítica especial aos interstícios do trabalho de tradução.

Segundo o mesmo autor, o primeiro nível de tradução é de natureza metodológica e debruça-se sobre a possibilidade de reduzir o grande mundo ao pequeno mundo restrito do campo científico, mais ou menos confinado e delimitado. Este trabalho de tradução procura garantir uma mudança de escala, uma redução e uma reconfiguração realizadas em nome da necessidade de tornar cognoscível este pequeno mundo, no respeito pelas regras vigentes no campo científico. Em geral, esta tradução é vista como uma transposição, como a criação de uma miniaturização, sendo que no campo educativo este trabalho comporta sempre uma simplificação mais ou menos intensa, não se coadunando, necessariamente, com o reconhecimento ontológico da complexidade do educativo. Importa, pelo menos, debater se o micromundo construído no campo da Ciência é uma representação robusta do macromundo da Educação ou se ele define um outro mundo de tal forma dissemelhante do mundo representado que o campo de estudo nem sempre coincide com o campo estudado.

O segundo nível de tradução realiza-se no interior do campo científico. Esta tradução é mais técnica, na medida em que ela procura garantir a presença de uma concentração de instrumentos e competências considerados pertinentes para interrogar o mundo simplificado. Trata-se de inscrever, neste mundo, um conjunto de qualidades e de possíveis relações entre elas que tornem possível articular proposições organizadoras dos textos produzidos sobre o mundo, dando também conta da possibilidade de aparecerem novas entidades.

Se o primeiro trabalho de tradução tem por intenção transformar o macrocosmo num microcosmo, adquirindo este um modo de existência conforme às regras definidas para o campo científico, transformando o mundo complexo num mundo mais acessível às operações científicas, este segundo

trabalho de tradução procura transformar este último mundo num mundo manipulável, acessível às questões que lhe são colocadas. É este trabalho que assegura que o mundo representado possa ter uma existência objetiva.

Ora, se se pode admitir que este trabalho gera controvérsias internas aos coletivos de investigação, a verdade é que estas controvérsias se desenvolvem, exclusivamente, no interior de equipas de investigação. Admitte-se que os consensos obtidos pelas equipas de investigação asseguram ganhos no trabalho de objetivação.

Quando a investigação incide sobre objetos que não reivindicam o estatuto de sujeitos e que não debatem nem objetam os investimentos de forma que lhe são impostos, este trabalho de tradução constitui uma fase que pode ser dada como concluída.

No domínio das CSH, em que os objetos podem objetar a pertinência das inscrições produzidas a seu propósito, o trabalho de objetivação não pode abdicar de alargar o seu campo para além daquele que ele tinha delimitado. Assim, este trabalho não pode ser definido como uma fase da investigação, mas como um processo a ser permanentemente gerido, para não pôr em causa a chamada "objetividade" científica. A intertextualidade, característica do campo educativo, torna este trabalho de tradução simultaneamente mais exigente e frágil, na medida em que as trocas intersubjetivas, encaradas como condição de acesso à objetividade, devem incluir uma comunicação, mesmo que simbólica, com o mundo dos não investigadores que falam linguagens que raramente se aproximam da linguagem do investigador.

O terceiro nível do trabalho de tradução busca, e é suposto poder assegurar, o regresso ao grande mundo. Este trabalho é certamente aquele que apresenta uma maior margem de incerteza e de complexidade. Trata-se de fazer regressar o microcosmo aos macrocosmos, para que se possa reconhecer a relevância social da investigação e facilitar a sua circulação em circuitos, em parte predefinidos, que garantam uma apropriação mais ou menos fiel pelos seus destinatários privilegiados. Trata-se de um trabalho que não se confunde com o do *marketing*. Ele obriga à produção de pertinências, uma tradução para uma diversidade de ordens narrativas e argumentativas e dos respetivos dispositivos de legitimação dos saberes. Trata-se, certamente, de exigências colocadas aos vários domínios da Ciência, tanto mais necessárias quanto mais se tende a valorizar a transformação dos saberes científicos em artefactos tecnológicos, transportando-os para um mundo onde estes artefactos envolvem sempre formas específicas de inscrição em lógicas e dinâmicas sociais.

No caso da investigação em educação, tendo em conta a sua especificidade, estas inscrições são particularmente complexas e exigentes.

PARA UMA AUTONOMIA HETERODETERMINADA NA CIENTIFICIDADE EDUCATIVA

Num trabalho já publicado e que vou retomar aqui em parte (Correia & Caramelo, 2010), sugeri um esquema canónico, suscetível de facilitar a compreensão dos processos de produção de uma autonomia heterodeterminada da investigação em educação. Admiti que esta investigação estabelece relações densas e tensas com quatro campos: o campo político, o campo da militância pedagógica, o campo da formação e o campo da ciência. Vejamos os atributos específicos de cada um destes campos, de forma a poder delinear não só os contornos das caminhadas a protagonizar e a (co)produzir mas também as determinantes das configurações cognitivas a desenvolver, para garantir a aceitabilidade dos saberes científicos, tendo em conta os processos de legitimação e as ordens argumentativas desenvolvidas nos diferentes campos. Quatro considerações prévias, antes de me referir aos atributos.

1.^a Prefiro utilizar a metáfora da caminhada, em lugar da de trajetória, para salientar as dimensões deambulatórias deste processo construído de uma forma sinuosa e, em parte, indeterminada, com avanços e recuos, com reformulações e reajustamentos.

2.^a Adotei a designação de caminhadas sociocognitivas e técnicas, na medida em que admito que os saberes científicos não se transformam, exclusivamente, em artefactos tecnológicos, mesmo quando a designação tecnológica se refere às tecnologias de ação, incorporando sempre dimensões sociais.

3.^a Admito que as concepções dominantes da Ciência e do seu desenvolvimento não parecem ser apropriadas à compreensão da investigação em educação. Por um lado, esta investigação não se faz no respeito das normas oriundas de um paradigma consensualmente aceite, elas são resolutamente pluriparadigmáticas, e, por outro lado, a noção de desenvolvimento científico parece não admitir a existência de um património estabelecido, dado que a investigação neste domínio se desenvolve sob o signo da polémica. Procurei, deste modo, sugerir uma concepção mais reticular e interativa que incluísse no campo da análise as dinâmicas das suas vinculações com os campos referidos, no pressuposto de que estas dinâmicas

contribuem para a estruturação do campo científico, mas são também estruturadas por ele.

4.^a Neste contexto analítico, não parece ser pertinente adotar um conceito de desenvolvimento científico associado a um conjunto de estádios a percorrer, para passar do estágio pré-paradigmático ao estágio paradigmático até atingir a maturidade reconhecida, mas antes encará-lo com um processo que, embora se desenrole tendo em consideração certos referenciais estruturais, é um processo estruturante. Neste processo, alguns avanços são retrocessos e alguns recuos acarretam avanços consideráveis.

As relações tensas estabelecidas entre a investigação educativa e os restantes campos assinalados não decorrem apenas da tendência que tem cada um destes para se estruturar no estrito respeito pelas suas lógicas específicas. Estes campos tendem, com efeito, a produzir uma definição específica do educativo e, portanto, a uma definição dos fenómenos suscetíveis de serem legitimamente tomados em conta pela investigação. Como destaquei no trabalho referido, “as especificidades de cada um dos campos e a forma diferenciada como eles definem legitimamente o educativo – e, por isso, legitimam a sua própria existência como campo específico – é estruturante e estrutura as racionalidades privilegiadas por cada um dos campos e os referenciais organizadores das suas narrativas”, bem como as modulações narrativas admitidas para regular as suas relações com os restantes campos.

Como sabemos, o campo da militância pedagógica estrutura-se, valorizando e legitimando as racionalidades utópicas, as racionalidades que não procuram registar o que é ou o que poderia ser, mas valorizam os imperativos resultantes do dever ser, razão pela qual este campo é narrativamente habitado por discursos que pretendem ser ética e civicamente justos em educação. No seu interior produz-se uma ordem narrativa facilitadora da expressão das convicções, apoiando-se numa lógica argumentativa, recorrendo frequentemente a figuras provenientes da esfera da autenticidade e do discurso cívica e eticamente comprometido. Neste regime enunciativo, a figura do exemplo representa um papel fundamental.

Convém ainda realçar que o desenvolvimento de ações educativas tributárias da militância pedagógica obriga a que elas, hoje, se desenvolvam no interior de projetos apoiados em parcerias, sendo que estas parcerias são exigentes no que diz respeito aos diferentes investimentos de forma dos saberes científicos.

Rui d'Espinay (2004) admite que as parcerias se desenvolvem em três domínios diferentes articulados entre si. Num primeiro domínio, procura-se

criar parcerias de viabilização. Estas parcerias visam assegurar um desenho para o projeto, capaz de evidenciar a sua importância e consistência, ampliando as possibilidades de obter financiamento e o apoio de alguns parceiros com uma credibilidade reconhecida no campo político. Este domínio supõe a posse de uma verdadeira *expertise*, em parte relacionada com o campo científico.

O segundo domínio incide sobre o espaço de construção de parcerias de legitimação. Trata-se de um espaço onde o campo científico é chamado a legitimar a proposta, de forma que ela seja cientificamente acautelada e não constitua apenas a expressão de uma qualquer inspiração militante. Nestes dois casos, valoriza-se, sobretudo, a positividade e a assertividade dos conhecimentos científicos.

O domínio das parcerias da ação envolve os atores no terreno, as suas alianças e o seus conflitos, sendo que, no plano cognitivo, se valorizam, sobretudo, os saberes contextualizados da ação. Neste domínio, os conhecimentos científicos devem o seu reconhecimento à sua capacidade de se envolverem num trabalho de explicitação dos sentidos de e para a ação. O que se espera do campo científico é que ele possa alargar as potencialidades comunicacionais úteis à promoção de cidadanias cognitivas.

Por contraste com o campo da militância, o campo político é comedido na produção de argumentos referenciados à justiça educativa, mas é particularmente profícuo na produção e adoção de critérios de legitimidade instrumental.

A estabilização da definição da justiça educativa é, no entanto, preocupação central deste campo. Diria mesmo que esta estabilização constitui uma condição prévia para que ele possa valorizar, sobretudo, a transformação dos "saberes científicos" em tecnologias da ação ou em tecnologias da formação. Atualmente, estas últimas são particularmente relevantes na estruturação de sistemas de formação contínua e reciclagem profissional.

A esfera do político atribui, ainda, uma atenção particular aos conhecimentos científicos que possibilitam dotar as entidades educativas das qualidades necessárias para a sua definição como seres geríveis, ou seja, como entidades conformes às lógicas da administração. Estas missões do campo político só podem ser consumadas com segurança se previamente estiverem clarificadas e estabilizadas as molduras definitórias da justiça educativa.

Em jeito de síntese, poder-se-á afirmar que o regime de enunciação, contruído na esfera do político, procura normalizar os critérios de definição da justiça educativa, de forma que ela não seja objeto de polémicas e, deste modo, seja possível produzir instrumentos cognitivos e instrumentais

apropriados a esta definição. Pode-se, por isso, também admitir que esta esfera está especialmente atenta ao desenvolvimento de dinâmicas argumentativas persuasivas e normativas, sendo que as primeiras se apoiam e estão na origem de produções discursivas curvilíneas marcadas pela redundância. Estas produções narrativas coexistem com outras, procurando garantir que as entidades educativas possam ser investidas na forma necessárias para se inscreverem no mundo da gestão. A relevância atribuída à figura do *expert* em educação deriva do facto de se admitir que esta figura, simbolicamente, possui as competências exigidas para assegurar a tradução dos saberes oriundos das restantes esferas.

Por sua vez, o campo da formação não estabelece relações particularmente tensas com o campo da investigação. Podemos mesmo admitir que este campo se poderia constituir no respeito de uma imagem idealizada da investigação. O amplo consenso alcançado em torno do projeto de instituir relações mais íntimas e frequentes entre a formação e investigação, sendo que estas relações se consumavam no ensino universitário, que diz ensinar aquilo que investiga, constitui uma manifestação desta idealização. Uma idealização de tal forma idealizada que parece resistir à multiplicação de práticas que contradizem regularmente os seus propósitos.

Apesar destes consensos e do reconhecimento de que o campo da formação é particularmente propenso para acolher os conhecimentos oriundos do campo da investigação, a verdade é que a inscrição dos conhecimentos científicos no campo da formação não se confunde com uma mera transposição cognitiva. O campo da formação exige investimentos de forma e modos de organização cognitiva e curricular, formas de hierarquização dos saberes e de articulação entre eles que não são decalcados diretamente do campo da investigação. Estes investimentos de forma só muito remotamente se assemelham aos que se produzem espontaneamente no campo da investigação.

A quarta esfera que quero sinalizar incide sobre as lógicas que presidem à vinculação da investigação ao campo científico. Tal como o campo da formação, este constitui o campo em que, por excelência, se supõe poder garantir a difusão alargada dos saberes produzidos no campo da investigação.

Os públicos privilegiados nesta difusão são, no entanto, substancialmente diferentes dos do campo da formação.

No campo da formação, os conhecimentos dirigem-se a públicos que não estão diretamente envolvidos na esfera da investigação. Pelo contrário, o campo científico considera-se ser habitado, preferencialmente, por pares,

ou seja, por públicos que falam na mesma linguagem. A sua autonomização da esfera da investigação exprime a tendência de o campo científico ter elaborado uma linguagem específica e de obrigar ao cumprimento de um conjunto de procedimentos mais ou menos estandardizados que não derivam dos procedimentos e das linguagens acionadas no campo da investigação. Pode-se mesmo admitir que a vinculação à esfera da ciência se tendeu a especializar de tal forma que as notoriedades reconhecidas neste domínio nem sempre coincidem com as produzidas na esfera da investigação. Estas últimas tendem a diluir-se perante a importância que hoje se atribui à difusão alargada dos conhecimentos, de acordo com os formatos e os espaços admitidos na esfera da Ciência.

Trata-se de uma esfera particularmente polémica e controversa, apesar de o campo científico não admitir o exercício da polémica e da controvérsia. Ele estrutura-se na aceitação de um conjunto de valências normativas que se admite corporizarem e relevarem da idealização de uma conceção de ciência que atingiu um estado de maturidade, que ela só pode ser comunicada no interior de uma comunidade científica confinada e habitada por seres que não só falam a mesma linguagem, como só autorizam formas de comunicação através de produtos encriptados. A comunidade científica só admite a circulação destes produtos encriptados nos espaços previstos para o efeito.

O artigo científico constitui o produto final idealizado deste trabalho de encriptação. O número de citações que ele proporciona, independentemente de exprimirem uma aceitação positiva ou negativa, e a internacionalização constituem as molduras em torno das quais se fabricam as notoriedades no campo da Ciência, admitindo que elas coincidem com as que se produzem no campo da investigação.

Esta vinculação privilegiada com o campo científico induziu tendências para o fechamento do campo da investigação sobre si próprio e contribuiu para que se tivesse instituído um modelo único de valorização social da investigação: aquele que postula que essa valorização resulta do valor reconhecido aos seus produtos (*papers* e artigos) no mercado das notoriedades científicas, através da sua circulação no espaço hierarquizado das revistas científicas, com revisão entre pares, impondo um modelo único de escrita científica, decalcado dos modelos positivistas de fazer a Ciência – revisão da literatura (ou estado da arte), pergunta de partida, hipóteses de trabalho, objetivos, trabalho empírico, análise dos dados, conclusões e recomendações, se nos encontramos vinculados ao modelo anglo-saxónico.

André Gorz (2003, p. 85) salienta que este modelo de investigação contribuiu para a desqualificação do debate sobre a produção de sentido,

para o empobrecimento das relações sociais, para o reforço da taylorização da organização do trabalho científico, para a hiperespecialização, tornando a profissão de investigador numa profissão incapacitante, numa profissão em que a grande maioria conhece cada vez mais coisas, mas sabe e compreende cada vez menos, dado que os fragmentos dos conhecimentos especializados são apreendidos apenas pelos especialistas que ignoram tanto o contexto e o dispositivo que os produziu, como ignoram ainda as suas potencialidades de se inscreverem em dinâmicas de produção de sentido.

A CULTURA DO CORRUPIO E DO ATROPELAMENTO NA PRODUÇÃO SOCIO-EPISTEMOLÓGICA DA FIGURA DO INVESTIGADOR EMPREENDEDOR

A importância atribuída à figura do investigador/empreendedor con-substancia o desenvolvimento e a “naturalização” da cultura da azáfama. Esta figura vive na interface entre o campo da investigação e o campo científico; ela já não realiza, necessariamente, trabalho de investigação e sente-se desqualificada quando exerce funções docentes, nomeadamente ao nível do 1.º e 2.º ciclos. Ela ocupa-se essencialmente com a procura de fontes de financiamento cada vez mais exigentes no domínio das linguagens especializadas e na organização de equipas de investigação que se confundem com equipas de produção de “papers” e artigos. Enquanto investigador/empreendedor, ainda se ocupa da gestão do seu capital relacional junto das revistas científicas de renome.

Como já referi, estabelece-se no campo uma cultura da azáfama, uma cultura que impõe a rapidez na circulação e na produção de produtos dirigidos a públicos especializados. Estes, raramente, têm tempo de os ler e incorporar nas suas perguntas; as ciências que atualmente têm o poder são, por isso, as ciências rápidas.

Mas a cultura da azáfama é também uma cultura predatória. Ela apropria-se dos trabalhos dos estudantes de pós-graduação e das narrativas dos sujeitos educativos que são metamorfoseadas em objetos empíricos e analisadas em contextos exteriores aos da sua produção.

Embora, aparentemente, assegure ganhos de produtividade, esta produtividade faz-se à custa da sensatez e da capacidade de se pensar. Estes défices de sensatez e de pensamento, nomeadamente do pensamento contemplativo, induz a uma sensação da existência de uma falta de tempo,

responsável para que as posições divergentes se oponham irreduzivelmente. Deixa-se de comunicar com o duradouro. Deixa de comunicar com temporalidades mais ou menos longas que são particularmente relevantes na constituição das problemáticas educativas.

Constituindo o artigo a forma idealizada de comunicação científica, as restantes formas de comunicação – comunicações em congressos, participação em simpósios e mesmo as conferências – são desqualificadas, ou melhor, só são reconhecidas se constituírem formas intermédias de produção do artigo científico.

Tendo um conhecimento implícito destas formas também implícitas de produção de notoriedades, os autores das Teses de Doutoramento adotam metodologias de investigação e modelos de escrita que se confundem com a realização de estudos, dispondo cada um deles de uma autonomia tal que eles podem dar origem à publicação de artigos diferentes. Admite-se mesmo e promove-se a realização de Teses de Doutoramento baseadas em artigos publicados, se bem que, por pudor, se exija a elaboração de um outro texto para permita vislumbrar a unidade temática dos artigos.

O Livro, como expressão de uma reflexão estruturante e longa, tende a ser ignorado no campo, a não ser que ele se apresente como uma produção de um conjunto de autores onde cada um individualmente é responsável por um capítulo. Admite-se e promovem-se os artigos em coautoria, criando e alimentando a ilusão de que a coautoria exprime a realização de um trabalho conjunto, quando, muitas vezes, ela é, apenas, uma forma dissimulada e engenhosa de multiplicar as autorias e de permitir que certos autores possam publicar sem escrever e sem se inscreverem no processo de investigação.

Mas, para além desta hierarquização dos formatos dos textos que podem circular no interior da comunidade científica, esta organização simbólica do campo, como referi, exige investimentos de forma a incidir no funcionamento implícito da comunidade, em que, nomeadamente, se privilegie a escolha de revistas cujos *referees* são citados no artigo, não devido à sua pertinência científica, mas por facilitarem a publicação do artigo. Não é também raro que se valorize um estilo de escrita do artigo que o torne facilmente citável e que promova, também, a troca de citações. Finalmente, e esta constitui talvez a modalidade menos aceitável e, por isso, a mais ocultada, assistimos ao aparecimento de práticas de autoplágio, de práticas em que os autores procuram publicar o mesmo artigo em revistas diferentes com ligeiras alterações na forma e mantendo inalterável a substância.

Esta estruturação no campo científico não interfere apenas na hierarquização dos formatos dos produtos comunicáveis. Ela produz também investimentos de forma, ocorrendo sobre a definição das problemáticas e das metodologias valorizadas e hierarquizadas no campo da investigação.

Não pretendo fazer agora uma análise exaustiva e profunda destes investimentos de forma, mas apenas assinalar aqueles que me parecem mais relevantes.

1) A ênfase que se tem vindo a atribuir à produção de especializações, cada vez mais finas e que, por vezes, se justificam apenas por poderem reduzir os desafios da heterogeneidade e da polémica no interior do campo, não favorece o desenvolvimento de processos de investigação atentos à complexidade ontológica do campo educativo. Neste contexto, o reconhecimento da complexidade do educativo estaria dependente da aceitação de uma forma de conhecimento que admite que esta complexidade só pode ser conhecida como a agregação dos saberes especializados.

2) A ênfase atribuída ao artigo e à sua forma canónica contribuiu para o desenvolvimento de um inconsciente epistémico inspirado no modelo positivista e assente na presunção da existência de uma coincidência entre as lógicas da justificação e as lógicas da descoberta presentes no trabalho de investigação. Estas últimas, como sabemos, desenvolvem-se em contextos de incerteza e envolvem decisões contextualizadas e subtis que não se podem exprimir no respeito pelas regras de justificação dominantes.

3) O facto de as ciências rápidas se terem instalado como ideal de Ciência, em detrimento das Ciências sensatas, logo das Ciências que se ocupam com a produção de sentidos, induziu à utilização incontrolada de determinadas técnicas em detrimento de outras que, não possibilitando um acesso rápido à informação, poderiam assegurar o acesso a uma informação mais pertinente. É o caso, entre outros, da utilização ritualizada dos focos grupo e das entrevistas semiestruturadas.

4) A atual tendência para indexar as políticas científicas às políticas de financiamento e estas às políticas de avaliação, apoiadas em critérios de produtividade, preocupadas em contabilizar o número de artigos publicados, o que reduz significativamente a permeabilidade do campo às determinações relacionadas com a pertinência socioeducativa das problemáticas a investigar.

A análise que realizei admite que a investigação em educação, os modelos epistemológicos valorizados, as formas institucionais da organização da investigação, bem como os dispositivos de produção e difusão de saber, ou seja, as redes sociotécnicas que asseguram formas diferenciadas de

realização do destino social da investigação, se tornam inteligíveis, tendo em conta as modalidades através das quais ela produz um trabalho de autonomização e de rearticulação com as esferas referidas, sendo que estas esferas não são necessariamente congruentes entre si.

Estas quatro esferas – esfera da militância, esfera política, esfera cognitiva e esfera científica – não estão decisivamente delimitadas, mas sofrem mudanças tendencialmente congruentes com a definição de educação vigente e com as injunções oriundas das restantes esferas. Em determinados contextos históricos, estas mudanças são acompanhadas também por processos de ampliação e de contração, responsáveis pelo facto de uma ou mais esferas se poder diluir nas outras, sem que, por isso, elas percam a sua especificidade. Não vou referir estes contextos históricos, mas centrar agora a minha reflexão nas disrupções internas ao campo científico.

DISRUPÇÕES E DESAFIOS NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DA CIÊNCIA FEITA À CIÊNCIA A FAZER

Este é o ponto mais sensível e problemático da minha reflexão.

Por um lado, procurei criar um ponto de vista, a partir de um ponto que não é um ponto, mas um lugar de deambulação e de uma vista que não possibilita uma visão sobre a produção do próprio ponto de vista. O confinamento da Ciência moderna considerou este ponto de vista como um dado incontestável. Simultaneamente, desenvolveu vistas curtas, concentradas nos microcosmos, no pressuposto de que estas vistas eram transponíveis e transferíveis para o macrocosmo, criando, deste modo, a ilusão de que as vistas curtas coincidiam com as vistas mais extensas ou de que estas últimas seriam sempre uma agregação do conjunto das vistas curtas.

Por outro lado, como assinala Isabelle Stengers (2000), encontro-me envolvido na apresentação de uma proposição, ou enunciado, que não é o de dizer o que ela é, nem dizer o que ela deve ser e que não requer outra verificação senão esta: a forma como ela poderá ter desacelerado os raciocínios cria a ocasião de uma sensibilidade um pouco diferente no que concerne aos problemas e situações que nos mobilizam.

Estas duas considerações prévias são relevantes, na medida em que elas me possibilitam elucidar os sentidos da minha reflexão e as modalidades privilegiadas na sua estruturação.

Na realidade, ao admitir que não me vou circunscrever a um ponto de vista, mas vou situar-me num espaço de deambulação, admito também a

possibilidade de reconhecer e enfatizar uma abordagem focada nos interstícios, adotando uma abordagem apoiada numa escuta que entrevê. Por outro lado, o facto de procurar construir uma proposição que não é o que é, nem aquilo que deve ser, significa que a proposição, embora se referencie ao presente, indaga as possibilidades de futuro, sem as construir normativamente.

Neste contexto, a Ciência feita não constitui o eixo central da reflexão. Esta reflexão deve incorporar também e, principalmente, a ciência que se faz ou a ciência a fazer, admitindo que esta última mobiliza dimensões analíticas específicas.

Com efeito, as referências mais ou menos estruturadas sobre a Ciência feita, sendo que esta só é reconhecível se for conforme às atuais regras organizadoras do campo da investigação, implica que lhe sejam atribuídas um conjunto de qualidades que, como já fui dizendo, tendem a invadir o espaço reflexivo da Ciência que se faz ou a fazer.

Bruno Latour (2019) enfatiza que a representação da Ciência feita lhe atribuiu normativamente um conjunto de qualidades incontroversas. Como já realcei anteriormente, a Ciência feita tem um grau de segurança tal que lhe permite elencar, aditivamente, um património inquestionável constituído pelas conquistas do saber sobre a ignorância e os desconhecimentos. Pelo contrário, se nos situarmos reflexivamente no espaço da Ciência que se faz ou a fazer, teremos de evidenciar que ela é incerta e sujeita a riscos, razão pela qual o seu património deverá integrar as controvérsias, as polémicas e os debates que acompanham sempre o trabalho de indagação e de investigação. Por outro lado, a Ciência feita apresenta-se como uma Ciência objetiva que privilegia a preservação da distância entre sujeito e objeto; é uma Ciência fria e sombria, uma ciência monocromática que se limita a produzir enunciados factuais. Ela contrasta com uma representação de uma Ciência subobjetiva que promove o diálogo entre sujeito e objeto, fragilizando os limites das fronteiras estabelecidas, de uma Ciência policromática e colorida, quente e fervorosa que se ocupa tanto dos factos como dos valores, considerando ambos desafios a protagonizar. A Ciência feita tende a confundir-se com a natureza, já que ela se afirma como o seu único representante legítimo. Ela ensina-se e transmite-se por difusão, admitindo que os enunciados factuais são indiscutíveis. Por contraste, na representação da Ciência a fazer supõe-se que ela apenas admite estabelecer formas específicas de se relacionar com o seu campo, do mesmo que se admite que "o facto científico" não é uma coisa, mas um processo social e cognitivo complexo. Por outro lado, esta última representação da Ciência supõe

que ela só pode ser difundida através de processos de negociação que exigem um trabalho de produção de investimentos de forma diversificados e heterogêneos.

Se tivermos em conta a especificidade do campo das CSH, em geral, e do campo educativo, em particular, podemos constatar a inadequação da narrativa construída em torno da Ciência feita para dar conta dos processos de investigação desenvolvidos nestes domínios científicos. Posso mesmo admitir que esta narrativa é, em geral, uma narrativa ficcionada que não chega mesmo a restituir os diferentes processos de investigação desenvolvidos no campo das Ciências positivas e prescritivas e muito menos a investigação no domínio das Ciências de ponta.

Niels Bohr salienta que se adotássemos, acriticamente, os procedimentos normalizados da ciência, sobretudo os procedimentos experimentais, produziríamos investimentos de tal forma invasivos que destruiríamos as qualidades do objeto infinitamente pequeno que se procura estudar. Este processo seria de tal forma intenso que o objeto de estudo só muito remotamente se assemelharia ao objeto estudado. De uma forma genérica, segundo este autor, os fenómenos observáveis acabam por ser substancialmente diferentes dos fenómenos existentes.

Estas observações de Bohr não se circunscrevem ao seu campo de investigação. Elas são, em geral, pertinentes sempre que o campo da investigação envolve o conhecimento sobre entidades que não são estáveis, mas gozam um modo de existência ambivalente e incerto. As mesmas questões se colocam nos estudos sobre os sistemas longe do equilíbrio ou sobre aqueles que incidem sobre entidades que gozam do estatuto de entidades complexas, em que, como realça ainda o autor, as partículas materiais isoladas são abstrações, sendo as suas propriedades definíveis e observáveis apenas através da sua interação com outros sistemas. Bohr admite ainda que o estudo do átomo não é um estudo sobre o átomo, mas apenas o estudo sobre a forma como o átomo se olha a si mesmo, razão pela qual a linguagem a utilizar é uma linguagem poética, longe dos estilos encriptados que se utilizam atualmente na comunicação científica.

Ora, se estas apreciações não são objeto de uma contestação particularmente intensa em alguns dos domínios das chamadas ciências da natureza, a verdade é que elas são seguramente estruturantes da investigação em educação.

Não vou agora sustentar este argumento nas características específicas do campo a que irei aludir ao longo minha reflexão. Pretendo apenas realçar que, neste domínio, a investigação não se limita a reconhecer objetos

que lhe preexistem, mas produz os objetos cujo modo de existência transcende o campo da investigação e que podem incorporar, nos seus modos de existência, as narrativas produzidas a seu propósito, adaptando-as, adotando-as ou objetando-as.

Foucault (2001, p. 158) chama a atenção para a existência de uma forte determinação entre os modelos de sociedade e os regimes de verdade nos seguintes termos:

Cada sociedade tem o seu regime de verdade, a sua política geral de verdade, isto é, o tipo de discursos que ela acolhe e considera serem verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como eles são sancionados, bem como as técnicas e os procedimentos valorizados para a obtenção da verdade.

Atualmente, os regimes de verdade tendem a confundir-se com os regimes científicos. Estes são objeto de uma difusão de tal forma intensa e alargada que inibe qualquer reflexão sobre a sua inscrição nos diferentes espaços sociais.

A inscrição dos regimes de verdade nos espaços sociais pode constituir o “pano de fundo” da configuração de uma ruptura epistemológica que ceda à tentação de propor um regime de verdade alternativo, mas que se ocupe da produção de pertinências, tendo em conta os modos de existência institucional, cognitiva e política dos restantes regimes de verdade.

A opção por trabalhar nas fragilidades do regime de verdade, dominante na investigação educacional, em lugar de procurar definir normativamente um regime de verdade alternativo, implica, sobretudo, que nos debrucemos sobre a produção da autonomia e da regulação do campo, tendo em conta a sua excessiva subordinação ao campo científico. Não se trata de promover uma independência, sempre ilusória, do campo da investigação relativamente às restantes esferas onde se produzem saberes sobre a educação, mas de diversificar as dependências e os respetivos investimentos de forma. Esta diversificação não se confunde com a diversificação das subordinações, mas inscreve-se no desenvolvimento de uma regulação multipolar, apoiada no aprofundamento da comunicação desenvolvida neste processo de autonomização da esfera da investigação.

A CIÊNCIA QUE SE FAZ E A INVESTIGAÇÃO CIDADÃ

A atual configuração da esfera da Ciência, ao mesmo tempo que possibilita a criação das condições materiais necessárias ao desenvolvimento da investigação, impõe investimentos de forma inibitórios da vinculação

da investigação ao desenvolvimento de uma ciência cidadã, entendendo que a ciência cidadã não pode cuidar apenas das qualidades cognitivas dos seus produtos, mas da vinculação dos seus processos de produção e produtos, à qualificação do debate argumentado no espaço público e democrático.

Deste modo, a criação de condições promotoras da investigação cidadã não passa apenas pela recriação e reelaboração das suas dependências, mas terá de ser associada à realização de um trabalho intersticial nas fronteiras das dependências, de forma garantir que os investimentos de forma realizados constituam também ganhos para a democracia cognitiva. Estes investimentos de forma não podem, no entanto, ser confundidos com processos de desqualificação dos “saberes científicos”, mas propõem inseri-los em dinâmicas de reformatação, permitindo-lhes habitar e qualificar vários mundos. A tradução a realizar, neste domínio, é particularmente exigente, na medida em que ela procura sensibilizar os saberes científicos a exigências que não são as do mundo onde eles se geraram, sem que, por isso, os saberes científicos se diluam para terem apenas em consideração estas exigências extrínsecas.

A deambulação dos saberes científicos por vários mundos não se confunde com a sua transposição – cognitiva ou instrumental – que manteria intactas as suas qualidades, mas envolve processos complexos de uma re-negociação cognitiva, em parte incerta e imprevisível.

Para além de exigir uma reconceptualização do trabalho intersticial, a investigação cidadã envolve também a estruturação interna ao trabalho de investigação.

Em particular, a investigação cidadã apoia-se em agendas de investigação que já não são definidas, tendo por referência os saberes das diferentes disciplinaridades estruturadas no campo, mas são definidas em função da relevância dos problemas e problemáticas educativas socioeducativas.

A relevância atribuída às questões colocadas pelas disciplinaridades deriva da importância que é reconhecida pela qualidade dos vínculos que têm com cada um dos campos disciplinares. Elas são interrogações oriundas destes campos, enquanto as vinculações oriundas das pertinências socioeducativas se inscrevem em processos de reabilitação da complexidade ontológica do educativo que, frequentemente, transgridem as fronteiras delimitadoras dos olhares disciplinares e disciplinados. Elas são, por isso, indisciplinadas e temáticas.

Sem negar o interesse que, em determinados contextos cognitivos, se pode atribuir aos saberes disciplinares, importa agora ter em conta que o

reconhecimento da sua relevância e pertinência está dependente da possibilidade de eles se subordinarem às dinâmicas transfronteiriças, promovendo especializações desespecializadas e densificando as relações dialéticas que os saberes da investigação sempre estabelecem com outros saberes, a quem se reconhece uma legitimidade cognitiva semelhante.

Os saberes disciplinares produzem-se, respeitando um duplo confinamento do educativo. Um confinamento geral, que assegura a sua vinculação ao campo da investigação, e um outro confinamento mais específico, que assegura a sua vinculação a domínios específicos do saber mais ou menos delimitados. Este duplo confinamento preserva os “saberes científicos” do contágio dos saberes profanos, que são, assim, cognitivamente desqualificados; e o confinamento disciplinar preserva os saberes criados da possível contaminação de outros saberes também cientificamente legitimados. Ambos os confinamentos devem ser flexibilizados para não se constituírem como obstáculo à promoção de uma Ciência Aberta mais coerente com a definição ontológica dos entes educativos.

A reflexão desenvolvida por Foucault (2001) sobre os regimes de verdade implica, ainda, que se admita que estes regimes são também responsáveis pela produção de regimes de ignorância, regimes de desqualificação, que criam sempre, sem o reconhecerem, insignificâncias e irrelevâncias.

A reflexão em torno dos regimes de irrelevância tem, no campo da educação, um interesse particular, na medida em que, como já acentuei, a forma científica atribuída aos seres, tende a propagar-se intensa e extensamente no campo, de tal forma que a ciência transforma o modo de existência destes seres. Neste contexto, as agendas de investigação, se querem promover a investigação cidadã e emancipatória, não podem ignorar as ignorâncias. Elas deverão antes conferir preocupações acrescidas à visibilidade e à viabilização dos modos de existência de novos sujeitos educativos que, por habitarem as periferias do educativo, tendem a ser ignorados pelas diferentes esferas em que se define o educativo. Deste modo, se as práticas de investigação não querem ser objeto dos objetos que tomam como objetos, elas devem desenvolver um trabalho de reconceptualização crítica das qualidades que “naturalmente” se atribui a estes objetos. Decididamente, os processos de investigação não se limitam a conhecer, a reconhecer e a estabelecer relações relevantes entre entidades educativas existentes no campo educativo, mas produzem o próprio campo, com também produzem os percursos responsáveis pela definição dos usos sociais da Ciência.

No processo de produção das agendas de investigação, convém ainda fazer uma alusão à gestão das relações tensas estabelecidas entre as

temporalidades definidas para a investigação e aquelas que estruturam os modos de existência dos sujeitos/objetos da investigação.

Como assinalado antes, o estabelecimento da cultura da azáfama e a importância atribuída aos investimentos de forma exigidos para se realizar o valor de troca dos produtos científicos no mercado das notoriedades científicas, foram responsáveis pela excessiva valorização das temporalidades curtas, em prejuízo das temporalidades longas que tendem a ser omitidas do campo da investigação em educação, apesar da sua importância tanto no modo existência das entidades no campo da investigação, como no seu modo de existência no campo educativo. As temporalidades longas, quando são tidas em conta são, em geral, definidas como o efeito cumulativo de um conjunto de sequências temporais curtas em que cada uma delas é considerada como o efeito da que a antecedeu e a causa da que a sucede. Implicitamente, esta sequencialidade temporal postula a existência de uma sequencialidade causal que, em geral, não é debatida nem explicitada.

Sem negar a influência das injunções do campo científico nas políticas de financiamento da Ciência e, por isso, na criação das condições materiais que possibilitam a investigação, importa, neste domínio, não transformar a necessidade em virtude, sob pena de se acentuar a dissociação objeto investigado e objeto de investigação. Para matizar estas influências, as agendas de investigação devem reconhecer as tensões entre estas duas ordens temporais e procurar conceber figuras, permitindo gerir a sua compatibilização.

Este trabalho de compatibilização, em parte resultante do peso do produtivismo reinante, ganha se for criticamente inserido na análise das tendências inscritas no “inconsciente epistémico dos investigadores”, responsáveis por se admitir que o modelo positivista constitui a única moldura válida da legitimidade científica. As restantes molduras epistemológicas tendem a instituírem-se como formas tendencialmente degradadas do modelo positivista, sendo adotadas por necessidade e não pelo reconhecimento das suas potencialidades no desenvolvimento de investigações pertinentes.

A “naturalização” deste inconsciente epistémico tem, ainda, efeitos devastadores na deterioração dos processos de formação e socialização de jovens investigadores que, atualmente, se tendem a confundir com processos de adestramento. Estes processos são, em geral, considerados como a mera transmissão codificada e ritualizada de um conjunto de técnicas e metodologias descontextualizadas e de valorização incontrollada de um formato de texto a que deve obedecer a escrita científica. Como realça Latour (1994), estes processos omitem “a vivência quotidiana do trabalho de

investigação que constitui a própria realidade da pesquisa, isto é, a realidade da ciência a fazer" (p. 11) o que, obviamente, não contribui para o seu envolvimento em processos de cidadania cognitiva.

Mas as lógicas do trabalho intersticial não se definem apenas como injunções situadas nos interstícios externos ao campo.

Elas incidem também sobre as condições desejáveis das configurações internas ao campo de investigação, tendo em conta que estas condições são particularmente exigentes na produção de investimentos de forma mais permeáveis ao trabalho intersticial e, por isso, mais conformes aos desafios colocados ao campo da investigação.

A AMBIGUIDADE E AMBIVALÊNCIA COMO DESORDEM OU POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO DE ALTERNATIVAS CONSISTENTES

Num dos textos incluídos neste livro, recorri à metáfora do irmão do meio para propor uma reflexão sobre a ambiguidade e ambivalência do estatuto epistemológico da investigação desenvolvida nos Mestrados em Ciências da Educação da FPCE-UP. Esta ambiguidade e ambivalência não incide apenas sobre os mestrados, mas pode ser alargada ao espaço mais amplo da investigação em educação, para daí retirar ilações pertinentes para se pensarem as disrupções epistemológicas do campo. Não atribuí, por isso, uma conotação negativa às noções de ambiguidade e ambivalência.

A reabilitação da ambivalência foi associada à possibilidade de ela poder ser inscrita em cinco dimensões analíticas que considero particularmente relevantes para se pensar as disrupções internas ao campo da investigação em educação, a saber:

- 1) Dinâmicas promotoras da reciprocidade e da interdependência.
- 2) Reconhecimento da pertinência cognitiva dos saberes profanos.
- 3) Estatuto epistemológico dos saberes invertidos, das dúvidas e interrogações, em detrimento das respostas acabadas e das certezas.
- 4) Redefinição do estatuto atribuído à fronteira e desenvolvimento de um pensamento transfronteiriço, atento à mestiçagem cognitiva e à imprevisibilidade.

Trata-se de dimensões que, com maior ou menor relevância, se desenvolvem no espaço conceptual da "Ciência a Fazer" e que, sendo refletidas, podem contribuir para uma disrupção do campo que, apesar da sua instabilidade, pode ser dotado de uma consistência mínima para prevenir a transformação da disrupção em fragmentação incontrolada.

A importância atribuída às dinâmicas promotoras da reciprocidade e da interdependência não pode ser dissociada do reconhecimento das arbitrariedades desenvolvidas e, simultaneamente, ocultadas pelas concepções essencialistas de Ciência e dos seus impactos na definição teórico-metodológica dos objetos científicos. Estas dinâmicas possibilitam salientar a pertinência dos procedimentos dialógicos a desenvolver, com o intuito de reinserir estes objetos nos seus contextos de vida e, deste modo, contribuir para que eles se possam transformar em sujeitos. Esta preocupação não obriga, necessariamente, a que se abandonem os procedimentos que procuram garantir “um fechamento controlado do campo da investigação” em que a rutura com o “senso comum” se insinua ser o momento (ou processo) mais importante, mas seguramente induz o reconhecimento de que este procedimento é, do ponto de vista cognitivo, relativamente arbitrário, embora seja indispensável para realizar a simplificação metodológica de um campo ontologicamente complexo.

O reconhecimento desta arbitrariedade acarreta também a aceitação da ideia de que a “ciência confinada” constitui apenas um dos modos de existência da investigação em educação, a quem se pode reconhecer uma eventual pertinência, se ele não for considerado como uma fase previamente definida e consumada, mas como um processo que atravessa todo o trabalho de investigação, um processo sempre inacabado e capaz de refletir sobre os efeitos que produz. O reconhecimento desta forma particular de existência do educativo significa que a investigação pode ser inserida, analiticamente, no domínio da Investigação do terreno epistemologicamente mais conforme com o estatuto ontológico do educativo. A investigação confinada insere-se aí como um indício, que coexiste com outros indícios, no interior de um paradigma indiciário.

A relevância reconhecida às Ciências do terreno supõe que estas não possam ser encaradas como o resultado de uma estratégia de dissimulação da incipiência epistemológica da investigação, nem como uma manifestação da fase preparadigmática de uma evolução que conduz à sua consolidação científica. Se fosse esse o caso, teríamos de admitir que a investigação do terreno se limita a definir problemas e interrogações que só se podem transformar em factos cientificamente relevantes depois de estudados nos espaços confinados da ciência positiva.

Neste caso, trata-se antes de afirmar uma especificidade resultante da presença da irreduzível incerteza associada à complexidade, implicando uma modificação profunda das relações entre sujeito e objeto, entre quem faz perguntas e quem responde, reconhecendo-se que quem responde às

perguntas é capaz de se interessar "pelas perguntas que lhe são postas, de interpretar, do seu ponto de vista, o sentido do dispositivo que os interroga, ou ainda de os fazer existir numa modalidade que integra ativamente a pergunta" (Stengers, 1989, p. 167). Como realça ainda Stengers, a pergunta "que quer de mim este cientista? É um poderoso recurso de especulação e autoprodução quer se possa exprimir verbalmente, quer se produza mediante comportamentos conjeturais ou perplexos" (p. 168). O objeto pode assim observar, interpelar ou interpretar o sujeito que, frequentemente, desenvolve dispositivos de investigação que visam apenas protegê-lo desta possibilidade. Estes dispositivos, como sabemos, são frequentemente legitimados em nome da salvaguarda da autenticidade e da objetividade da observação.

A possibilidade de se estabelecer uma relação de reciprocidade e de alteridade entre o estatuto do sujeito e do objeto indicia o aparecimento do que Deleuze e Guattari (1992) designaram, há muito, como um novo paradigma estético que nos remete para um modo produção de existência que respeita o poder de sentir: poder ser influenciado pelo mundo, segundo uma mobilidade que não é a da interação sofrida, mas de uma dupla criação de sentido, de si e do mundo.

O TRABALHO DE PURIFICAÇÃO E O MODO IMPURO DE EXISTÊNCIA DAS ENTIDADES EDUCATIVAS

Aceitando que o dispositivo experimental constitui o principal instrumento que permite ao cientista delimitar a sua questão,

purificar um fenómeno e lhe atribuir o poder de prestar um testemunho oportuno (...) já os instrumentos dos cientistas de campo proporcionam a possibilidade de reunir indícios que o guiarão na tentativa de reconstruir uma situação concreta, de identificar relações e não de representar o fenómeno como função munida de variáveis independentes. (Stengers, 1989, p. 161)

Em lugar de afirmar uma verdade construída, através da manipulação mais ou menos sofisticada das variáveis, o investigador do terreno adota uma postura de envolvimento distanciada (no sentido freudiano do termo) que lhe possibilita seguir o terreno, no pressuposto de que todos os intervenientes no campo têm uma história particular a contar, de tal forma relevante que todos elas se podem inscrever e escrever no cenário estruturador da narrativa do terreno. O importante não é servir-se do objeto, mas aprender com ele, respeitando-o na sua autenticidade.

Como realça ainda Stengers (1989), a propósito do trabalho da bióloga McClintock, esta prática “naturalista” da Ciência é uma

prática que não procede por julgamento geral, dividindo um objeto de maneira normativa, definindo *a priori* o que ele deve ser capaz, a que questões deve responder, mas dirige-se a uma realidade intrinsecamente dotada de significação que importa compreender e não reduzir ao estatuto de ser uma ilustração particular de uma verdade geral. (p. 181)

Compreende-se, assim, que as Ciências do Terreno, em geral, e a Investigação da Educação, em particular, devam estar particularmente atentas à internarratividade e à intertextualidade como modalidades privilegiadas de restituição dos processos científicos que desenvolvem. As Ciências do Terreno são, por isso, Ciências de uma Subjetivação Alargada que se desenvolvem em Terreno e não no espaço confinado aos peritos internos ao campo.

Deste modo, as Ciências do Terreno desenvolvem-se através da conversação, da conversação empática, fervorosa e amigável, em lugar da interrogação normativa e pretensiosa.

As considerações sobre as disrupções decorrentes do estatuto atribuído à pertinência cognitiva dos saberes profanos não podem ser dissociadas da especificidade epistemológica das Ciências do Terreno.

Estas considerações possibilitam, com efeito, introduzir outras facetas nas Ciências do Terreno, já que o universo dos saberes profanos não se circunscreve aos que se desenvolvem nos limites do terreno. Este universo alarga-se a outros saberes profanos que mantêm relações regulares com o terreno e com as produções científicas. Também nestes domínios é importante promover a cidadania cognitiva, aprofundando a internarratividade, no reconhecimento de que esta supõe a desierarquização e o policentrismo como atributos desejáveis das dinâmicas de investigação que procuram viabilizar e visibilizar outros textos e produções narrativas dotados de uma igual legitimidade cognitiva.

Este contexto cognitivo e epistemológico contribui para a diluição e a fragilização da distinção que, normalmente, se estabelece entre texto e contexto, reconhecendo que o texto integra o contexto e vice-versa. A estabilização desta distinção, como sabemos, constitui uma das preocupações centrais dos procedimentos que visam proceder ao “fechamento controlado do campo”, sem que se considere necessário debater os eventuais acréscimos de cognitividade garantidos por esta distinção relativamente arbitrária.

Convém ainda realçar que a desierarquização do espaço narrativo não constitui apenas um ponto de partida da investigação no terreno. Ela

.....

é um processo que estrutura todo o trabalho de investigação; ela não é apenas o alfa e o ómega da investigação, constitui mesmo o seu *modus operandi*.

As qualidades dos dispositivos de investigação não se deduzem diretamente das prescrições do realismo metodológico, mas são qualidades inscritas de uma abordagem metodológica utópica e irrealista.

Esta referência à utopia não a confunde com uma vinculação ilusória que postula que ela poderia ser consumada por via e/ou no interior dos processos de investigação. A utopia constitui apenas um referencial ou um dispositivo simbólico já desenvolvido por diferentes correntes e escolas de investigação. Assim, a *Análise Institucional*, de origem francófona, adotou este referencial, encarando-o como um analisador das políticas da razão e das relações de poder que elas simultaneamente exprimem e dissimulam. Por sua vez, a *Psicanálise Freudiana* desenvolveu um espaço utópico de comunicação onde a ausência de censuras permite o acesso e a expressão de atos falhados, proporcionando o processo de verbalização dos não-ditos, cuja importância é incontroversa na produção dos sujeitos, através exercício de uma narrativa emancipatória.

As narrativas produzidas neste domínio e em outros domínios similares exprimem sempre, de uma forma mais ou menos implícita, o resultado provisório e instável de acordos, também eles instáveis, entre ordens cognitivas heterogêneas que puderam preservar a sua heterogeneidade, apesar dos esforços homogeneizantes desenvolvidos pela investigação científica dominante. Os argumentos e os seus processos de legitimação são diversificados e não se referenciam apenas aos processos de objetivação construídos na oposição entre factos e opiniões. Aqui, as expressões das opiniões na sua autenticidade constituem os factos mais relevantes.

O terceiro referencial que mencionei diz respeito ao estatuto atribuído aos saberes invertidos no processo de investigação. A noção de saber invertido tem várias conotações. Numa primeira, o saber invertido define-se por oposição ao saber científico. Os saberes invertidos seriam saberes desordenados, tendencialmente desqualificados, por contraste com os saberes ordenados e esclarecedores da Ciência.

Frequentemente, os saberes invertidos são considerados como produtos nocivos e indesejáveis da divulgação da ciência; um desvio relativamente às formas originais de dizer a ciência. Neste caso, os saberes invertidos não são suscetíveis de serem reinvestidos no campo teórico-metodológico da ciência e, assim, não se reconhece a sua eventual contribuição para a inovação neste campo.

.....

Uma segunda versão da conotação dos saberes invertidos define-os por referência à ciência que se faz ou por referência à ciência a fazer. Neste caso, eles desempenham um papel importante tanto no domínio da reflexão epistemológica, como no campo da filosofia da ciência.

Como já sugeri, Feyerabend (1993, 2010), sendo particularmente corrosivo do modelo dominante de se fazer a Ciência e das formas adotadas para representar este modelo, propõe uma espécie de inversão nos modos como se definem os problemas e as respectivas soluções. Uma das críticas deste autor incide sobre a suposta superioridade cognitiva dos saberes científicos, no pressuposto de que esta superioridade estaria fundamentada na utilização de métodos rigorosos e racionais. Em sua opinião sustentada, todos os métodos são limitados, nem sempre reconhecem os seus limites e, por isso, não asseguram uma distinção estável e duradoura entre Ciência e não Ciência. Não reconhecendo a estabilidade desta distinção, o autor faz depender o progresso científico, não tanto das dinâmicas internas da ciência, mas mais da possibilidade de incorporar e agregar conhecimentos e metodologias externas ao campo científico. É deste modo que se pode renovar o campo, que, assim, se transforma num oceano de alternativas, mutuamente incompatíveis entre si e que praticam uma incompatibilidade intrínseca.

Genericamente, ele admite que a Ciência deve caminhar a contraciclo da própria Ciência.

Esta viagem da Ciência a contraciclo da própria Ciência é também valorizada por Judith Schlanger (2014). Tomando por referência a reflexão desenvolvida por Koestler sobre a criatividade na Ciência, a autora salienta que o

gesto criador consiste em pôr em contacto unidades complexas, ou seja, matrizes. Em seguida, o processo é desencadeado pela colisão das matrizes separadas, o seu conflito incongruente, a sua copresença incompatível. A descoberta, está relacionada com a sua função de integração: duas matrizes separadas, dispersas, transformam-se de repente numa única. A experiência estética (tal como a experiência científica) é a experiência da justaposição das matrizes, de duas zonas ou dois níveis que aparecem simultaneamente distintas e unidas. (p. 78)

A autora acrescenta ainda que o momento da descoberta significa a decadência da hipótese. É o aparecimento de uma percepção nova que resulta, em grande parte, da utilização do pensamento dissociativo articulado ao pensamento invertido. Koestler designa este fenómeno como um acontecimento de bissociação: “se as zonas de sentido podem ser inopinadamente aproximadas, é porque na sua separação, elas já tinham uma certa coexistência e, também, porque há distribuição plural do sentido” (Schlanger, 2014, p. 86).

Para além da importância que lhe é reconhecida na atividade criativa na Ciência, os saberes invertidos podem também ser considerados como a expressão da presença de paradoxos no campo científico e dotados de um conjunto de potencialidades na renovação do campo. Aqui limito-me a assinalar a presença de alguns destes paradoxos.

Uma primeira referência ao *paradoxo da tartaruga*, desenvolvido por Zenão no século V A.C. que sugere que o movimento dos objetos é um fenómeno irreal e contraditório, uma ilusão dos sentidos.

O segundo *paradoxo* é da autoria de Galileu e põe em causa o pressuposto de que alguns conceitos, como o conceito de maior, menor ou igual, são aplicáveis a conjuntos infinitos, sendo que, só no século XIX, o matemático Cantor explora a hipótese da existência de conjuntos infinitos maiores ou menores que outros.

No domínio do que poderemos designar de Ciências da Complexidade, em que se inclui a investigação educacional, o pensamento invertido pode seguramente desempenhar um papel significativo.

Apesar de podermos associar a complexidade à multireferencialidade, a verdade é que a complexidade não se esgota nesta associação. Seguramente que a complexidade é polifacetada, mas ela caracteriza-se fundamentalmente pelo seu inacabamento e imprevisibilidade. Ela não pode, assim, ser completamente conhecida e reconhecida, razão pela qual o trabalho cognitivo com e sobre a complexidade, não se pode declinar no registo da produção de verdades, mas no registo da produção de pertinências.

Com base neste pressuposto, e admitindo ainda que, nos processos complexos, o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes, na medida em que ele pode adquirir qualidades emergentes da interação entre as partes – e admitindo também que cada uma das partes pode ser mais que o todo, dado que a suas qualidades dependem das modalidades diversificadas da sua inserção no todo –, torna-se pertinente reconhecer que os diferentes constituintes do todo têm um modo de existência oblíquo. Este modo de existência da complexidade do educativo reconhece ainda a forte influência exercida pelos processos de subjetivação. Neste contexto, os saberes invertidos podem contribuir para o reconhecimento da relevância dos processos de produção de novas facetas ocultadas nas tentativas de objetivação dos processos complexos. A título de ilustração, a psicanálise freudiana, ao atribuir uma grande relevância aos atos falhados e a um conjunto de acontecimentos que escapam à ordem previsível, e ao considerar estes atos como importantes numa análise que procura promover a

expressão pública dos dramas privados, trabalha as diferentes dimensões do pensamento complexo.

O quarto referencial indutor de disrupções epistemológicas incide sobre a importância de se enfatizar a transgressão fronteiriça, a mestiçagem, a inconstância e a ambivalência.

Como já destaquei, o trabalho científico, pensando-se e, por vezes, organizando-se como sendo um trabalho de purificação metodológica, no respeito de procedimentos puros, codificados e descontextualizados, não possibilita o reconhecimento e a visibilização das decisões casuísticas e contextualizadas que, em geral, se tomam à revelia das normas definidas para o trabalho de purificação. Este rigor formal e estéril dissocia a investigação, tanto da experiência do investigador, como da experiência dos sujeitos/objetos de investigação. O trabalho intelectual, que sempre supõe um movimento oscilatório entre factos e as ideias, é sempre considerado como um trabalho irrelevante.

Quando se procura inserir a experiência no trabalho de investigação, a desejada objetividade deixa de constituir uma qualidade terminada, mas é antes um processo, um processo de objetivação, um trabalho de objetivação, uma aproximação progressiva e nunca finalizada, mas sempre negociada entre as diferentes subjetividades presentes no campo, não circunscrevendo as subjetividades às que se exprimem no interior da comunidade científica. O processo de objetivação é, deste modo, um processo sensível à imprevisibilidade, à obliquidade e à incerteza.

Sendo o campo educativo polifacetado e complexo, em que as entidades educativas são tendencialmente ambivalentes, por incorporarem e transformarem o seu modo de existência em função dos conhecimentos produzidos a seu propósito, pode-se admitir que os processos de investigação estão analogicamente mais próximos da investigação desenvolvida na física quântica do que na física clássica.

A física quântica protagonizou, com efeito, alguns desafios epistemológicos particularmente relevantes para o campo da investigação educativa.

O primeiro decorre da aceitação do princípio da incerteza. Este princípio postula que o conhecimento sobre uma partícula quântica polifacetada é sempre impreciso, dado que, quando se procura alcançar um grau de certeza elevado no conhecimento de algumas das facetas consideradas, amplia a incerteza do conhecimento sobre as restantes. Ou seja, quando procuramos avaliar grandezas associadas, elas não podem ser conjuntamente medidas com igual exatidão.

Ora, sendo a educação um campo polifacetado, em que se estabelecem conexões fortes e/ou parciais entre as diferentes facetas, o

reconhecimento da relevância deste princípio da incerteza parece indiscutível, razão pela qual, na investigação, mais do que assegurar uma objetividade inquestionável, interessa desenvolver processos de objetivação sensatos, isto é, que se ocupem do sentido.

Para além do princípio da incerteza, que fragiliza as concepções objetivista de Ciência, a física quântica protagoniza outros importantes desafios epistemológicos. Ela salienta, em particular, a possibilidade de uma mesma entidade quântica poder estar, simultaneamente, em mais do que um estado, tendo, por isso, um modo de existência ambivalente e oblíquo. O paradoxo do *gato de Schrodinger*, ao reconhecer que, em determinados contextos, o gato pode estar simultaneamente vivo ou morto, constitui o exemplo mais extremado desta ambivalência e ubiquidade. As entidades educativas também partilham este modo de existência ambivalente e oblíqua.

Por outro lado, a física quântica, ao admitir que duas partículas distantes podem partilhar entre si uma informação de tal forma significativa que permite que elas se comportem como se fossem uma só partícula, põe em causa as regras da causalidade, em geral, acionadas instintivamente no campo da investigação.

Igualmente, o reconhecimento de que uma mesma entidade quântica se pode comportar ora como partícula ora como onda, ou mesmo como partícula e onda em simultâneo, realça também a ambivalência dos seus modos de existência. Esta ambivalência é também relevante nos estudos das entidades educativas que podem ter qualidades de subjetivação, que lhes permitem usufruir do estatuto sujeitos, e podem protagonizar, em simultâneo, estes dois modos de existência.

Finalmente e em conformidade com estes desafios epistemológicos, a física quântica assinala que as medidas quânticas dependem de quem as faz e do modo como elas são feitas, ou seja, estas medições não podem abdicar da experiência do investigador nem da sua inserção no dispositivo de objetivação.

CONTRIBUTOS PARA UMA CONFIGURAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA MESTIÇA E FRONTEIRIÇA

O reconhecimento da pertinência dos princípios da incerteza, da ambivalência e da ubiquidade, sendo importantes na configuração de disrupções epistemológicas sensatas, deverá ainda ser associado a uma reflexão ampla sobre o pensamento fronteiriço. Esta reflexão, sendo indispensável no domínio

das Ciências Sociais e Humanas (CSH), foi já protagonizada num conjunto de Ciências de Ponta, tal como é abundantemente referido pelo relatório que o MIT realizou a propósito da *Revolução da Convergência* e ao qual já fiz várias vezes referência, ao longo deste livro.

Não vou aprofundar os argumentos desenvolvidos neste relatório, mas quero apenas relevar que, de uma forma assertiva, estes argumentos configuram algumas das características de um pensamento fronteiriço que não procura estabelecer uma distinção estável entre o texto e o contexto (eles incluem-se mutuamente); e assinala que a fronteira não se limita a separar ou a pôr em contacto campos constituídos, mas é um lugar que permite o enriquecimento destes campos. Ele não se limita a registar e a conhecer o existente, mas produz objetos fronteiriços únicos e ou aspetos e sinergias que transformam os campos fronteiriços. Trata-se, portanto, de um pensamento edificante e desafiante.

As suas potencialidades no desenvolvimento do trabalho intelectual, heurístico e teórico-metodológico suportam-se numa redefinição da noção de fronteira. A fronteira não é encarada como uma linha que separa e delimita, mas como um lugar de deambulações e de produção de relações densas e tensas. A fronteira não é uma linha que separa, mas uma membrana, uma membrana semelhante à membrana plasmática; não define apenas as bordas da célula, mas também permite a interação regulada da célula com seu ambiente.

Por outro lado, a fronteira é um lugar de produção de sentidos, objetos e cognições específicas, ou seja, é um espaço de produção de especificidades fronteiriças, capaz de enriquecer, simultaneamente, o questionamento dos campos fronteiriços. Esta particularidade do pensamento fronteiriço possibilita pesquisar as fronteiras e pesquisar nas fronteiras. Estas duas vertentes da investigação fronteiriça não se excluem mutuamente, mas coexistem no reconhecimento de que ambas podem produzir pertinências que não dependem, nem direta nem exclusivamente, do conhecimento das regiões fronteiriças.

Ao possibilitar a deambulação e a permeabilização recíproca entre regiões, o pensamento fronteiriço é promotor de uma mestiçagem e de uma internarratividade a ter em conta no plano epistemológico. Embora a noção de mestiçagem esteja normalmente associada à mistura de elementos diferentes, por vezes tendentes à criação de um novo elemento, um elemento mestiço, a mestiçagem, quando situada no plano epistemológico, é encarada como um processo, uma disposição nunca terminada da investigação fronteiriça, a mistura que se deve conservar sempre presente

.....

e é estruturante, sem que seja concluída na produção de outras estruturas estruturadas.

A epistemologia da mestiçagem define-se, assim, nos antípodas da epistemologia dos confinamentos sucessivos, dos confinamentos impostos aos objetos impuros para poderem aceder a um estado de pureza que os reconheça como objetos científicos.

Na realidade, só é possível promover a mestiçagem num campo da investigação envolvido num processo de desconfinamento, numa investigação que trabalha num terreno aberto, sendo que este processo envolve sempre o aprofundamento das relações dialógicas estabelecidas no campo entre saberes sábios e saberes profanos, bem como as que envolvem as diferentes disciplinaridades.

Refletindo sobre os desafios epistemológicos que resultam de se admitir que a educação deve ser definida como uma atividade e não como uma coisa, Guy Berger destaca que esta definição induz uma espécie de travessia entre as tipologias e as hierarquias disciplinares e sobre as epistemologias que legitimam cada uma delas, de forma que nos possamos situar numa configuração em parte indeterminada. Os desafios que esta definição protagoniza induzem-nos a recriar o sentido de risco que, sendo fundador da Ciência Moderna, tende hoje a ser ocultado, mas não anulado, pelo emprego indiscriminado de um rigorismo estéril.

A gestão do sentido do risco e, sobretudo, o reconhecimento da relevância epistemológica das perturbações e das interferências permitem encarar estas perturbações e interferências como referenciais para a produção de novos conhecimentos. Foi, aliás, esta a perspetiva desenvolvida por Freud na obra *Interpretação dos Sonhos*, publicada em 1899, e mais recentemente retomada por Machado Pais na obra *Os Rastos da Solidão* (2006), para só me referir a estes autores.

A centralidade das interpelações periféricas está em contraponto com as dinâmicas científicas que as considera como residuais, irrelevantes e impertinentes, pelo facto de estas dinâmicas aceitarem apenas a congruência dos fenómenos, falando a mesma língua, mas não reconhecendo que esta língua (Stengers, 2000, p. 138) “é enriquecida clandestinamente por vínculos locais que não figuram no dicionário oficial” e que só pode ser aprendida localmente. As políticas da razão, que “submetem o local ao global conduzem a uma hierarquização dos saberes onde se privilegia de modo sistemático o procedimento objetivista”, não possibilitam que os campos da investigação se possam permeabilizar aos processos de subjetivação, aos processos que facilitam a transformação dos atores em sujeitos, por via da

.....

sua inserção em espaços comunicacionais ocupados com a internarratividade e a intertextualidade.

Ainda segundo o relatório do MIT, o processo de polinização e deambulação dos saberes, responsável pela *Revolução da Convergência*, não sendo específico à investigação educativa adquire aqui uma particular intensidade, relevância e acuidade.

Na realidade, o educativo, entendido como atividade e não como um facto, institui-se como um lugar de exercício de uma polifonia habitada por uma pluralidade de ordens discursivas, dotada de estatutos cognitivos similares, cujas relações não se definem em torno de uma ordem cognitiva rigidamente hierarquizada. Neste espaço polifónico, adquirem uma particular relevância os discursos com pretensão à verdade – discursos que se querem ajustados à realidade e que se reivindicam como os seus únicos representantes – e os discursos fortemente argumentativos, com ambição de definir a justiça educativa. A reconhecida interferência entre estas ordens discursivas e argumentativas, resultante do trabalho de tradução recíproca, supõe o reconhecimento da sua irredutibilidade, bem com a aceitação de que nenhuma das ordens discursivas por si só esteja investida de um estatuto, garantindo-lhe uma superioridade cognitiva inquestionável. Num contexto de fragilização dos modos de definir a educação como bem comum, todas as ordens participam nesta definição, promovendo e enriquecendo um debate inserido num espaço público, tendencialmente democrático onde se constrói a opinião pública democrática em educação. Estas ordens cognitivas não anulam a controvérsia, mas podem promover a sua diversificação e qualificação.

A epistemologia da mestiçagem e da miscigenação é, deste modo, inseparável de uma internarratividade, apoiada num estilo de escrita científica, alternativa a um modelo sequencial de escrita que vai desde o texto teórico, passando pelo texto metodológico, seguido do texto empírico que antecede as conclusões e as eventuais recomendações. Neste contexto, o texto empírico, apesar de poder integrar extratos das narrativas do terreno, considera-os como a expressão de representações deformadas da realidade e/ou ilustrações dos modos de existência empírica dos textos teóricos.

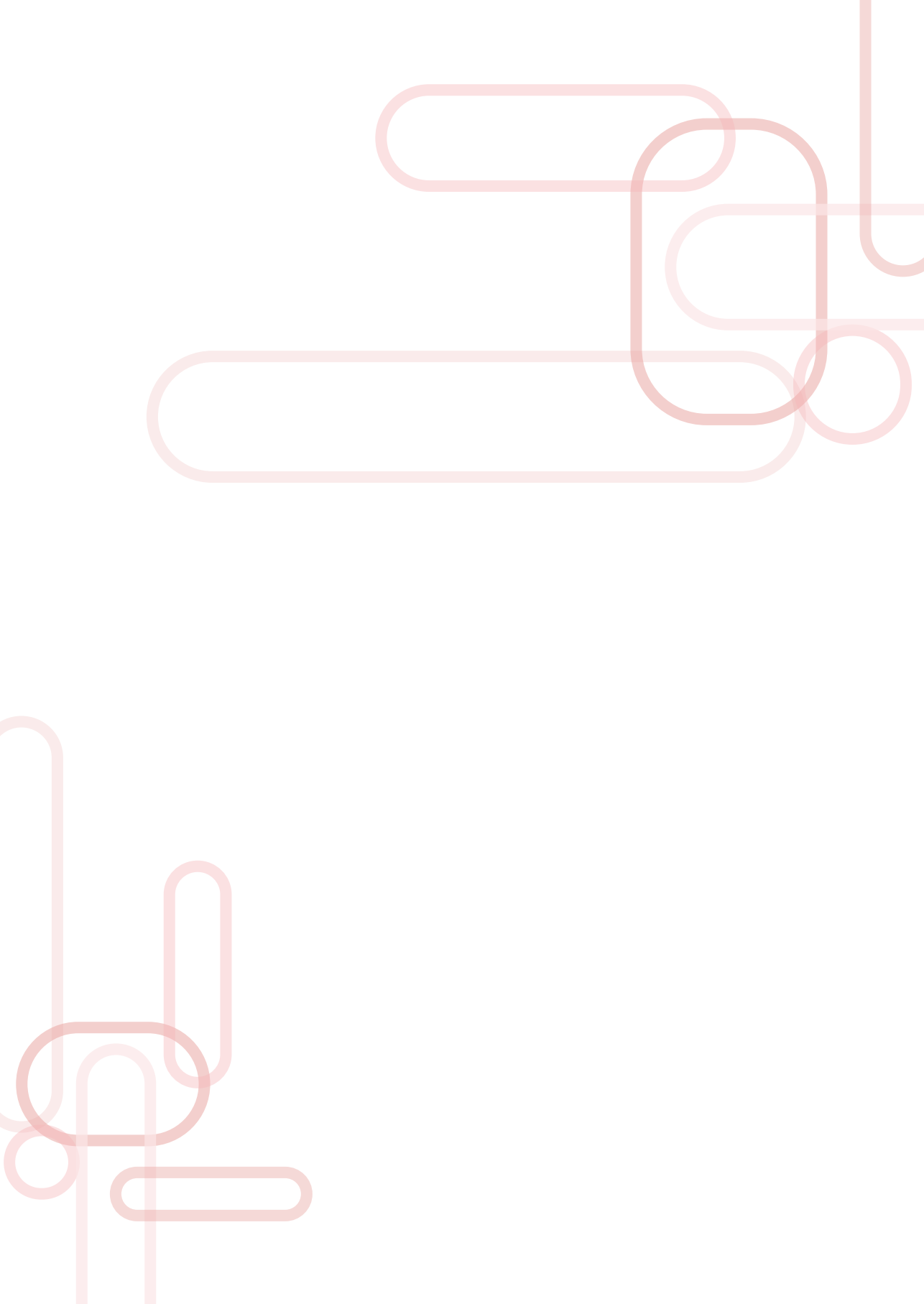
A internarratividade demarca-se desta escrita sequencial, modulada por lógicas de verificação e desenvolve um outro estilo de escrita, ritmado pelas dinâmicas da interpelação e de subjetivação. Estas dinâmicas induzem e são induzidas por uma redefinição, mesmo que incipiente, do estatuto epistemológico do testemunho e da testemunha no campo da investigação.

Como sabemos, as CSH, bem como o campo jurídico, não podem renunciar às narrativas produzidas pelos sujeitos/objetos no campo da investigação. Em geral, estas narrativas são transformadas em testemunhos que incidem sobre uma “realidade”, sendo que importa assegurar a veracidade dos testemunhos. Admite-se que as testemunhas produzem testemunhos, que, depois de submetidas a um conjunto de procedimentos técnicos mais ou menos sofisticados, possibilitam uma aproximação progressiva à “realidade”. Genericamente, é este também o procedimento dominante das Ciências Explicativas que questionam as testemunhas, sujeitando-as a um regime de verdade e de objetividade, em que a expressão das subjetividades e das testemunhas constitui sempre a expressão distorcida do testemunho. Neste contexto, a testemunha subordina-se ao testemunho e ao regime de verdade instaurado pelos procedimentos científicos.

Se nos situarmos no domínio das Ciências da Compreensão, a testemunha adquire uma outra relevância epistemológica, é-lhe atribuído um outro estatuto epistemológico, na medida em que estas Ciências se ocupam das testemunhas e dos seus processos de produção. Elas são consideradas como sujeitos comunicacionais que se produzem, narrativamente, quando inseridas em dinâmicas que promovem relações de troca com outras testemunhas e testemunhos. Neste caso, o testemunho produzido pela testemunha não pode ser apreciado em torno de critérios de verdade, mas ele, tal como a testemunha, inserem-se num regime de autenticidade que envolvem atores/sujeitos que se narram para se produzirem na sua historicidade.

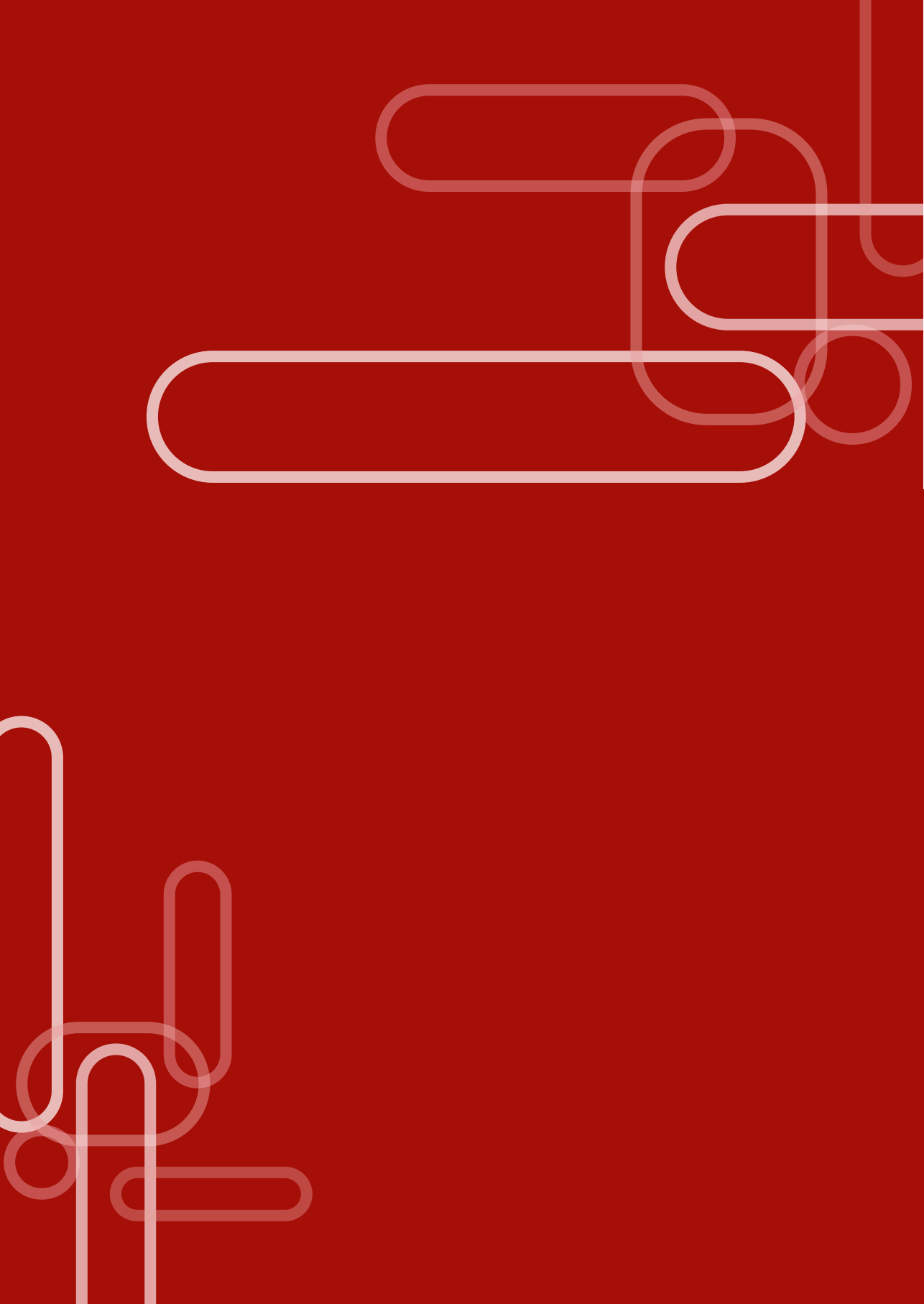
Neste contexto epistemológico, a investigação confunde-se com um processo de produção de histórias e de enredos narrativos, cujo sentido importa explicitar através da troca de subjetividades de atores/sujeitos que praticam a autenticidade e usufruem e praticam uma atividade comunicacional. A investigação já não é, pois, um maquinismo de produção de verdades objetivadas, mas antes um dispositivo que não se esgota em si mesmo e na sua materialidade, mas tem um conjunto de potencialidades simbólicas na criação de predisposições ao desenvolvimento da autenticidade.

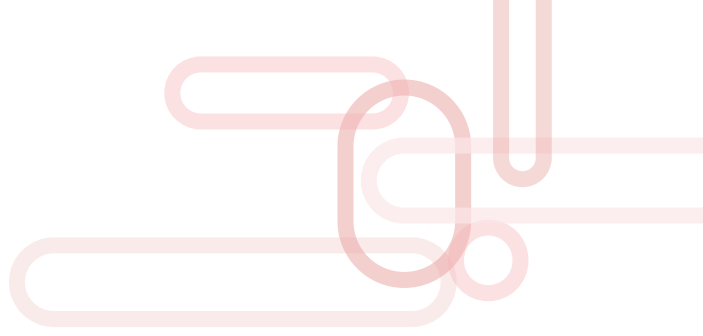
A Ciência tem, por isso, o dever de procurar nela mesma o segredo de nossa ligação preceptiva com um mundo. Ela deve “mergulhar no mundo ao invés de dominá-lo, (deve dirigir-se) em direção ao mundo tal como ele é, ao invés de ascender a uma possibilidade prévia de pensá-lo” (Merleau-Ponty, 1964, p. 61).



The image features a solid red background on the left and a white background on the right, separated by a vertical line. Overlaid on the red background are several white, stylized, rounded rectangular shapes that resemble paper clips or abstract architectural elements. These shapes are arranged in a way that some appear to be overlapping or connected. The word 'BIBLIOGRAFIA' is printed in white, uppercase, sans-serif font in the center of the red area.

BIBLIOGRAFIA





- Abrantes, Pedro (2003). *Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. CIES-Iscte; Celta.
- Abrantes, Pedro (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interações*, 1(1).
- Afonso, Almerindo Janela (1997). Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal, 1985–1995. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 131–156.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985–1995*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Alves, Natália (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: Projectos, estratégias e representações*. Cadernos Sísifo, 1. Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Alves, Natália (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Educa.
- Alves, Natália, & Canário, Rui (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, 169(37), 981–1010.
- Alves, Natália, Cabrito, Belmiro, Canário, Rui, & Gomes, Rui (1996). *A escola e o espaço local: Políticas e actores*. Instituto de Inovação Educacional.
- Amaro, Roque (1990). O “puzzle” territorial dos anos 90: Uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões). *Vértice*, 33, 39–48.
- Arendt, Hannah (2007). *A condição humana* (10.ª ed.). Forense Universitária. (Publicado originalmente em 1958)
- Barbieri, Helena (2004). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43–75.
- Barroso, João (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Rui Canário (Org.), *Formações e situações de trabalho* (pp. 61–78). Porto Editora.
- Barroso, João (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. In David Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 25–36). Porto Editora.
- Barroso, João (Org.). (2003). *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização*. ASA.
- Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49–83.

- Barroso, João (Org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Barroso, João (2006). La régulation de l'éducation comme processus composite. In Christian Maroy (Ed.), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe* (pp. 281–314). PUF.
- Barroso, João (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987–1007.
- Barroso, João, & Viseu, Sofia (2006). De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande: Le cas de Lisbonne. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 51–61.
- Beillerot, Jacky (1987). *A sociedade pedagógica*. Rés Formalpress.
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175–192. (Publicado originalmente em 1999)
- Berger, Guy (2017). Entretien avec Guy Berger le 16/02/2017, retranscrit par Marie-Laure Vitali le 24/02/2017.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Bettencourt, Ana Maria (Org.). (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Instituto de Inovação Educacional.
- Bettencourt, Ana Maria, & Sousa, Maria Vitória (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In Ana Maria Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Instituto de Inovação Educacional.
- Boff, Leonardo (2012). *Cuidado necessário*. Vozes.
- Boltanski, Luc, & Chiapello, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boltanski, Luc, & Thévenot, Laurent (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La noblesse d'état*. Editions de Minuit
- Bourdieu, Pierre (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Contrafogos*. Celta.
- Callon, Michel (2001). *Agir dans un monde incertain: Essai sur la démocratie technique*. Seuil.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.
- Canário, Rui (2006). A escola: Da igualdade à hospitalidade. In David Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Canário, Rui (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed.
- Canário, Rui, Alves, Natália, & Rolo, Clara (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: Entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão". In Ana Maria Bettencourt (Ed.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 139–170). Instituto de Inovação Educacional.
-

- Canário, Rui, Alves, Natália, & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social*. Educa; Instituto de Inovação Educacional.
- Caramelo, João, & Correia, José Alberto (2004). Políticas e figuras do local: Contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário. *Cadernos do ICE*, 7, 31–44.
- Castel, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Fayard.
- Charlot, Bernard (1994). *L'école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Armand Colin.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7–18.
- Charlot, Bernard, Bautier, Élisabeth, & Rochex, Jean-Yves (1993). *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Correia, José Alberto (1988). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Correia, José Alberto (1994). A educação em Portugal no limiar do séc. XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 7–30.
- Correia, José Alberto (1996). Conferência de abertura. In *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Actas do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. CIEE/ADEF.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Correia, José Alberto (1999). As ideologias em Portugal nos últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 81–110.
- Correia, José Alberto (1999). Relações entre a escola e a comunidade: Da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Revista Aprender*, 22, 129–134.
- Correia, José Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*. ASA.
- Correia, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19–43.
- Correia, José Alberto (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 8(15), 217–246.
- Correia, José Alberto (2005). Contributos para a construção de "narrativas educativas" de esquerda. *Perspectiva*, 23(2), 407–426.
- Correia, José Alberto (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 456–592.
- Correia, José Alberto, & Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167–191.
- Correia, José Alberto, & Caramelo, João (2010). Autonomies and dependencies in the educational research field in Portugal. *Sísifo: Educational Sciences Journal*, 12, 27–36.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão, & José Alberto Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: De crise da educação a educação da crise* (pp. 91–117). Edições Afrontamento.

- Correia, José Alberto, Cruz, I., Rochex, Jean-Yves, & Salgado, L. (2008). Da invenção da cidade democrática à gestão da exclusão e da violência urbana em Portugal. In Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger, & Jean-Yves Rochex (Eds.), *Políticas educativas prioritárias na Europa. Desenhos, implementações, debates*. NPRI.
- Correia, José Alberto, Stoleroff, Alan, & Stoer, Stephen R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12–13, 25–51.
- Costa, Jorge Adelino, Sousa, Liliانا, & Neto-Mendes, António A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro. In Ana Maria Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Instituto de Inovação Educacional.
- Coulon, Alain (1977). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.
- Coulon, Alain (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Edufba.
- D'Espiney, Rui (2004). Perspetivas de uma intervenção em meio rural: Estratégias, intencionalidades e pressupostos. In José Alberto Correia & Rui d'Espiney (Orgs.), *Inovação, cidadania e desenvolvimento local* (pp. 59–83). ICE.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et shizophrénie*. Éditions de Minuit.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix (1992). *O que é a filosofia?* Editorial Presença.
- Delors, Jacques (1988). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Unesco.
- Demeuse, Marc, Frandji, Daniel, Greger, David, & Rochex Jean-Yves (2008). *Políticas educativas prioritárias na Europa: Desenhos, implementações, debates*. NPRI.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *École et justice*. Éditions Métailié.
- Desrosières, Alain (1993). *La politique des grands nombres*. La Découverte.
- Desrosières, Alain, & Thévenot, Laurent (1996). *Les catégories socioprofessionnelles*. La Découverte.
- Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Plátano Editora
- Dubar, Claude (2000). *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*. PUF.
- Dubar, Claude (2007). Les sociologues face au langage et à l'individu. *Langage et Société*, 121–122, 29–43.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Ehrenberg, Alain (1998). *La fatigue d'être soi: Dépression et société*. Éditions Odile Jacob.
- Faure, Edgar (1972). *Aprender a ser*. Unesco.
- Fernandes, Luís (2021). *As lentas lições do corpo*. Contraponto.
- Fernandes, Margarida Ramires (Org.). (1999). *Formas de articulação entre os ciclos educativos nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Um estudo de caso múltiplo*. Relatório de investigação. Instituto de Inovação Educacional/Universidade do Algarve. (Doc. policopiado)
-

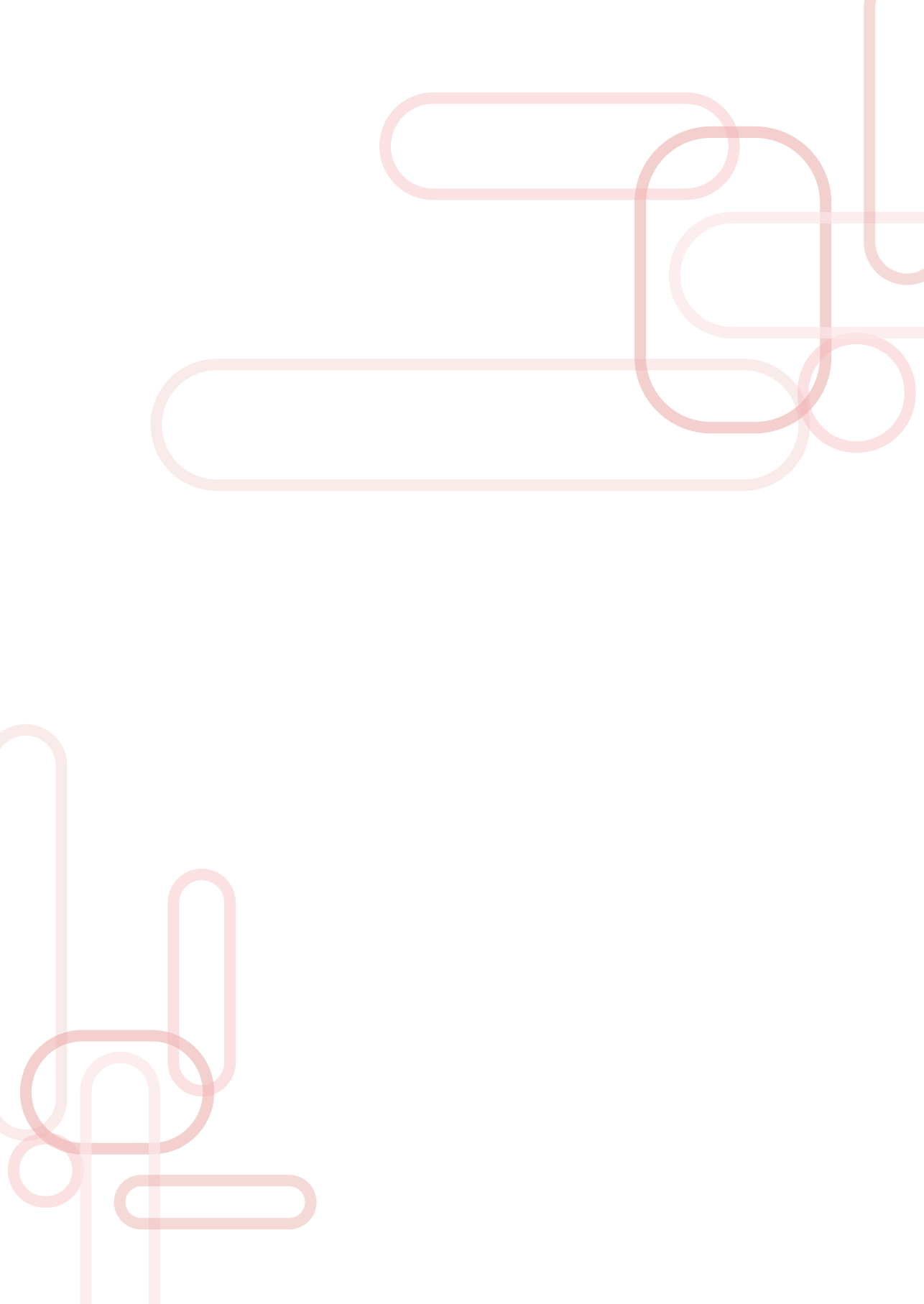
- Fernandes, Margarida R., & Gonçalves, José A. (2000). Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular. In Ana Maria Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Instituto de Inovação Educacional.
- Feyerabend, Paul (1993). *Contra o método: Esboço de uma teoria anarquista do conhecimento*. Relógio d'Água. (Publicado originalmente em 1975)
- Feyerabend, Paul (2010). *Adeus à razão*. Editora Unesp. (Publicado originalmente em 1987)
- Foucault, Michel (1984). *História da sexualidade*. Gallimard.
- Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Vozes.
- Foucault, Michel (1997). *Naissance de la clinique*. PUF. (Publicado originalmente em 1963)
- Foucault, Michel (2001). *Dits et écrits* (Tomme 2: 1976–1988). Gallimard.
- Freitas da Silva, Claudimir (2012). O retorno do mundo da vida: Marleau-Ponty, leitor de Husserl. *Revista Filosófica de Coimbra*, 41, 11–32.
- Fritzell, Christer (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 23–35.
- Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. (1992). *Sistema educativo português: Situação e tendências 1990*. Ministério da Educação.
- Gaulejac, Vincent de (2005). *La société malade de la gestion*. Seuil.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'Harmattan.
- Gorz, André (2003). *L'immatériel*. Galilée.
- Grácio, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910–1990*. Instituto Piaget.
- Habermas, Jürgen (1976). *Connaissance et intérêt*. Gallimard.
- Habermas, Jürgen (1981). *Conhecimento e interesse*. Unesp.
- Habermas, Jürgen (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. PUF.
- Habermas, Jürgen (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Edições 70.
- Habermas, Jürgen (1988). *Raison et légitimité*. Payot.
- Habermas, Jürgen (1997). *Droit et démocratie*. Gallimard.
- Habermas, Jürgen (2001). *Vérité et justification*. Gallimard.
- Habermas, Jürgen (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Grasset.
- Habermas, Jürgen (2012). *Teoria do agir comunicativo*. Martins Fontes.
- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. ODIS.
- Han, Byung-Chul (2009). *O aroma do tempo: Um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Relógio D'Água.
- Henriot-Van Zanten, Agnès (1990). *L'école et l'espace local: Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Presses Universitaires de Lyon.

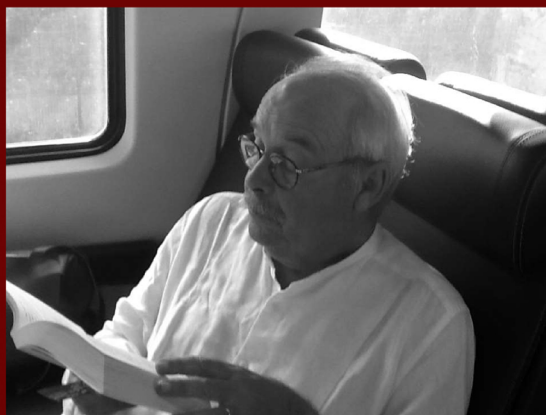
- Kluger, Jeffrey (2011). *The sibling effect: What the bonds among brothers and sisters reveal about us*. Riverhead Books.
- Kuhn, Thomas S. (2021). *A estrutura das revoluções científicas*. Guerra & Paz. (Publicado originalmente em 1962)
- Latour, Bruno (1994). *Já fomos modernos*. Editora 34.
- Latour, Bruno (1999). *Politiques de la nature: Comment faire entrer les sciences en démocratie*. La Découverte.
- Latour, Bruno (2007). *Petites leçons de sociologie des sciences*. La Découverte.
- Latour, Bruno (2019). *Jamais fomos modernos: Ensaio de antropologia simétrica*. Editora 34.
- Lazzeri, Christian, & Caillé, Alain (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 23(1), 88–115.
- Lévi-Strauss, Claude (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lima, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43–59.
- Lima, Licínio C. (2000). *Organização escolar e democracia radical*. Cortez.
- Lima, Licínio C. (2003). *A escola como organização educativa*. Cortez.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. Cortez.
- Lima, Licínio C. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41.
- Lima, Licínio C. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42.
- Lima, Licínio C., & Afonso, Almerindo J. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Lopes, João Teixeira (1997). *Tristes escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Edições Afrontamento
- Lopes, João Teixeira (2010). Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 281–290.
- Mabileau, Albert (1993). *A la recherche du local*. L'Harmattan.
- Magalhães, António (2010). Até que Bolonha chegue... *Página da Educação*, 189.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen R. (2002). *Escola para todos e excelência académica*. Profedições.
- Magalhães, António, & Stoer, Stephen R. (Orgs.). (2006). *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização*. Profedições.
- Matos, Manuel (1999). Autonomia das escolas: Atribuir ou construir novas competências profissionais? *Território Educativo*, 5.
- Matos, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação*. ASA.
- Matos, Manuel (2006). Dos saberes das práticas na profissionalização docente. *Studium: Revista de Filosofia*, 9(18), 89–12.
-

- Matos, Manuel (2007). Jovens, alunos e ensino secundário em Portugal: Projecto Jovales. In Ernesto C. Martins (Ed.), *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes: Actas do VIII congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1–16). SPCE.
- Matos, Manuel (2008). Jovens, alunos, ensino secundário: Um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 15–26.
- Matos, Manuel (2019). Dos saberes das práticas no interior da escola. In Maria João Antunes, Teresa Medina, João Caramelo, António Magalhães, & Manuela Ferreira (Orgs.), *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, contextos de intervenção e profissões* (pp. 34–44). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Merleau-Ponty, Maurice (1959). Discussion. In *Husserl: Cahiers de Royaumont* (pp. 157–159). Minuit.
- Merleau-Ponty, Maurice (1967). *Le visible et l'invisible*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (1985). *La prose du monde*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (1998). Husserl aux limites de la phénoménologie. In R. Barbaras (Dir.), *Notes de cours sur L'origine de la géométrie de Husserl. Suivi de recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty*. PUF.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção* (2.ª ed.). Martins Fontes.
- Moles, Abraham (1994). *As ciências do impreciso*. Edições Afrontamento.
- Monceau, Gilles (2001). De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43, 27–36.
- Morin, Edgar (1987). *O método*. Publicações Europa-América.
- Nóvoa, António (2018). A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 10–25.
- Pais, José Machado (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, 22(90), 7–57.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Âmbar.
- Pais, José Machado (2016). *Nos rastros da solidão: Deambulações sociológicas*. Âmbar.
- Pais, José Machado (2010). O corre-corre cotidiano no modo de vida urbano. *TOMO: Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, 16, 131–156.
- Paugam, Serge (Dir.). (1996). *L'exclusion: L'état des savoirs*. Éditions La Découverte.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (2012). *Para um novo paradigma: Um mundo assente no cuidado*. Edições Afrontamento.
- Popkewitz, Thomas S. (1994). *Sociologia política de las reformas educativas*. Morata.
- Prigogine, Ilya, & Stengers, Isabelle (1992). *Entre o tempo e a eternidade*. Companhia das Letras.
- Ricoeur, Paul (1976). *Teoria da interpretação*. Edições 70.

- Robertson, Susan, & Dale, Roger (2001). Regulação e risco na governação da educação: Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 117–147.
- Rochex, Jean-Yves (1997). Les ZEP: Un bilan décevant. In J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France: Critique de l'état des lieux* (pp. 123–139). La Dispute.
- Rodrigues, Fernanda, & Stoer, Stephen R. (1993). *Acção local e mudança social em Portugal*. Fim de Século.
- Rodrigues, Fernanda, & Stoer, Stephen R. (1994). Acção local e cidadania. In APS (Org.), *Dinâmicas culturais, cidadania e desenvolvimento local* (pp. 175–188). Associação Portuguesa de Sociologia.
- Rosanvallon, Pierre (1999). *Le capitalisme utopique: Histoire de l'idée de marché*. Points.
- Sá, Maria Teresa (2017). Da escuta nos tempos que correm. In Luís Fernandes (Coord.), *Conhecimento de si na sociedade do conhecimento: Cinco textos inquietos*. Apuro Edições.
- Sarmiento, Manuel J., Parente, Cristina, Matos, Paulo S., & Silvia, Olívia S. (2000). A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta. In Ana Maria Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, Manuel J., Parente, Cristina, Matos, Paulo S., & Silvia, Olívia S. (1999). *Dimensões organizacionais e administrativas dos territórios educativos de intervenção prioritária: Um estudo avaliativo no âmbito da Região Norte*. Relatório Final. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (Doc. policopiado)
- Schlanger, Judith (2014). *Le neuf, le différent et le déjà-là: Une exploration de l'influence*. Herman.
- Serres, Michel (2012). *Petite poucette*. Le Pommier.
- Stengers, Isabelle (Dir.). (1988). *D'une science à l'autre: Les concepts nomades*. Éditions du Seuil.
- Stengers, Isabelle (1989). *A invenção das ciências modernas*. Editora 34.
- Stengers, Isabelle (2000). *As políticas da razão*. Edições 70.
- Stengers, Isabelle, & Estelle Deleage (2014). Ralentir les sciences, c'est reveiller le chercheur somnambule. *Ecologie et Politique*, 48, 61–74.
- Stengers, Isabelle (2018). *Another science is possible: A manifesto for slow science*. Wiley.
- Stengers, Isabelle, & Schlanger, Judith (1989). *Les concepts scientifiques: Invention et pouvoir*. La Découverte.
- Stoer, Stephen R. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte.
- Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970–80, uma década de transição*. Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R. (1994). Construindo a escola democrática através do 'campo da recontextualização pedagógica'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7–27.
-

- Stoer, Stephen R. (1994). O estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3–33.
- Stoer, Stephen R., & Magalhães, António M. (2003). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25–40.
- Stoer, Stephen R., & Rodrigues, Fernanda (1998). *Entre parceria e parceria: Amigos amigos, negócios à parte*. Celta Editora.
- Stoer, Stephen R., Cortesão, Luiza, & Correia, José Alberto (Orgs.). (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise*. Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R., Stoleroff, Alan, & Correia, José Alberto (1990). O novo vocacionismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11–53.
- Thévenot, Laurent (2006). *L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement*. Éditions La Découverte.
- Van Zanten, Agnès (2001). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Vygotsky, Lev (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev, Luria, Alexander, & Leontiev, Alex (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone; EDUSP.
- Wacquant, Loic (1996). L'underclass urbaine dans l'imaginaire social et scientifique américain. In Serge Paugam (Dir.), *L'exclusion: L'état des savoirs*. La Découverte.
- Wittgenstein, Ludwig (1980). *Culture and value*. University of Chicago Press.
- Wulf, Christophe (1995). *Introduction aux sciences de l'éducation: Entre théorie et pratique*. Armand Colin.





José Alberto Correia é, atualmente, Professor Emérito da Universidade do Porto e Professor Catedrático convidado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Foi docente da FPCEUP durante mais de 30 anos, exercendo também as funções de Diretor, Presidente do Conselho Científico, Coordenador do Grupo de Ciências da Educação e Diretor do CIE — Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Orientou várias teses de Doutoramento e dissertações de Mestrado, e foi Investigador Responsável de numerosos projetos de investigação. Foi ainda (co)autor de artigos em revistas nacionais e internacionais e autor de vários livros, nomeadamente, *Inovação Pedagógica e Formação de Professores* (1989), *Sociologia da Educação Tecnológica: Transformações do Trabalho e da Formação* (1996), *Para uma Teoria Crítica em Educação* (1998) e *Solidões e Solidariedades no Cotidiano dos Professores* (2013).